

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

**LA “PIRÁMIDE DE AFINACIÓN”. APLICACIÓN PRÁCTICA Y
VALIDACIÓN EXPERIMENTAL DE UN PROTOCOLO DE TRABAJO EN
EL CONTEXTO DEL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZAS SUPERIORES
ARTÍSTICAS DE ANDALUCÍA PARA LA FORMACIÓN DE
PROFESORADO EN LA ESPECIALIDAD DE VIOLÍN.**

AUTOR: D. LUIS RUBÉN GALLARDO LORENZO.
Profesor del Conservatorio Superior de Música de Córdoba.

DIRECTORAS: DRA. D^a. EVA VICENTE GALÁN. Universidad de Córdoba
DRA. D^a GEMMA PÉREZ ZALDUONDO. Universidad de Granada.

Córdoba, Diciembre de 2007.

TITULO: *La "pirámide de afinación". Aplicación práctica y validación experimental de un protocolo de trabajo en el contexto del sistema público de Enseñanzas Superiores Artísticas de Andalucía para la formación de profesorado en la especialidad de violín*

AUTOR: *LUIS RUBÉN GALLARDO LORENZO*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2009
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-7801-963-2
D.L.: CO-750/2009

Dedicado a los largos años que mi familia me ha impulsado, tolerado y ayudado. A sus esfuerzos por aportarme todo aquello que en otros tiempos faltó, en el deseo de ver en mis futuros logros un sentido a tanto sacrificio.

Dedicado al tiempo por venir, a la consecución de los deseos adolescentes, a Laura.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: PLANTEAMIENTO Y ANTECEDENTES_____

I.1.- Introducción.....15

I.2.- Método de investigación: Diseño y contenido.....21

I. 2. 1. Necesidad de un diseño específico: La creatividad.....21

I. 2. 2. Diseño.....26

I. 2. 3. Contenido y elementos.....31

I.2.3.1.- Formulación de hipótesis.....31

I.2.3.2.- Variables.....34

I.2.3.2.1.- Variables investigadas.....34

I.2.3.2.2.- Variables externas a la investigación y su forma de control.....35

I.2.3.3.- Técnicas de observación.....40

I.3.- Aproximación a la metodología de enseñanza del violín.....45

I. 3. 1.- Esbozo histórico de la técnica para violín. Fuentes bibliográficas y principales autores teóricos.....45

I.3.1.1.- De los orígenes hasta la fundación del Conservatorio de París.....45

I.3.1.1.1.- Aspectos Históricos.....45

I.3.1.1.2.- Sujeción del violín y del arco.....51

I.3.1.1.3.- Golpes de arco y pizzicato.....54

I.3.1.1.4.- Afinación.....59

I.3.1.1.5.- Digitaciones.....67

I.3.1.2.- De la fundación del Conservatorio de París en adelante.....72

I.3.1.2.1.- Aspectos Históricos.....	72
I.3.1.2.2.- Técnica de sujeción del violín.....	96
I.3.1.2.3.- Técnica del arco.....	98
I.3.1.2.4.- Digitaciones.....	106
I.3.1.2.5.- Acerca del problema de la afinación.....	110
I.3.2.- Acercamiento al concepto de Escuelas Violinísticas.....	114
I.3.2.1.- Generalidades.....	114
I.3.2.2.- ¿Existe una escuela española?.....	121
I.3.3.- El marco legislativo-educativo en relación a la enseñanza musical.....	132
I.3.3.1.- Legislación referente a la enseñanza artística musical en España: Los Conservatorios de Música.....	132
I.3.3.2.- La realidad educativa: Sujeto y objetivo del método de trabajo....	147
 PARTE SEGUNDA: PROTOCOLO_____	
II. 1.- Generalidades acerca del Protocolo de Estudio.....	151
II. 1.1.- Origen de su elaboración.....	151
II. 1.2.- Ámbito de validez: Marco académico de aplicación.	178
II. 1.3.-Organización conceptual del Protocolo: “Pirámide de Afinación”	182
II. 2.- Fundamentos y Vinculaciones.....	203
II.2.1.- Fundamentos y Vinculaciones del Protocolo con la Metodología tradicional de la enseñanza del violín.....	203
II. 2.2.- Fundamentos y Vinculaciones del Protocolo con la Ciencia de la Educación Física y el Deporte.....	217
II.2. 2. 1.- Generalidades.....	217
II.2. 2. 2.- La tecnología como herramienta de corrección postural y de movimientos.....	219
II.2. 2. 3.- Teoría del Entrenamiento.....	221
II.2. 2. 4.- Teoría del Biorritmo.....	227
II.2. 2. 5.- El aprendizaje del gesto técnico.....	229
II.2. 2. 6.- La Coordinación.....	232
II.2. 2. 7.- El cuerpo, su control y su comportamiento, acercamiento desde otra perspectiva: la psicomotricidad.....	233
II.2. 2. 8.- Terapias corporales.....	236
II.2. 2. 9.- Recapitulación: El estudio instrumental de violín como realidad física.	238

II. 2.3.-Fundamentos y Vinculaciones del Protocolo con otras áreas del conocimiento: Percepción, Teoría Musical y Diseño Curricular del Grado Superior de Música.....	242
II.2. 3. 1.- La percepción: tamiz de la idea musical.....	242
II.2. 3. 1. 1. – Acercamiento al concepto científico de percepción.....	242
II.2. 3. 1. 2. – Teoría de los Umbrales.....	245
II.2. 3. 1. 3.- Fisiología: canal del proceso perceptivo-auditivo.....	247
II.2. 3. 1. 4.- La percepción musical.....	249
II.2.3.2.- Teoría Musical: La encrucijada de la afinación.....	256
II. 2.3.3.- Diseño Curricular versus Perfeccionamiento Musical: Polifemo y Galatea.....	266
II. 3.- Descripción del Protocolo de Estudio.....	275
II.3.1.- Objeto del Protocolo.....	275
II.3.2.- Elementos Constituyentes.....	278
II.3.3.- Fases y aplicación.....	281
II.3.3.1.- Fase 1: Gimnasia.....	281
II. 3.3.1.1.- ¿Qué buscamos?: Hacia el tono muscular específico idóneo para la práctica de la interpretación violinística.....	281
II. 3.3.1.2.-Material específico de trabajo.....	286
II. 3.3.1.3.- Estructura.....	288
II. 3.3.1.4.- Contenido y desarrollo de los objetivos específicos.....	289
II. 3.3.1.4.1.- Preparación: Trabajaremos la Producción del Sonido.....	289
II. 3.3.1.4.2.- Objetivo 1: Trabajaremos la Mecánica de la Pulsación.....	297
II. 3.3.1.4.3.- Objetivo 2: Trabajaremos la Mecánica del Cambio de Posición.....	302
II. 3.3.1.4.4.- Objetivo 3: Trabajaremos el Desplazamiento Transversal.....	307
II. 3.3.1.4.5.- Objetivo 4: Trabajaremos el establecimiento del Marco Base.....	310
II. 3.3.1.4.6.- Objetivo 5: Trabajaremos el desplazamiento longitudinal con articulación de la mano izquierda (Cambio + Pulsación).....	314
II. 3.3.1.4.7.- Objetivo 6: Trabajaremos las combinaciones de Intervalos Polifónicos dentro del Marco Base.....	316

II. 3.3.1.4.8.- Objetivo 7: Trabajaremos la pulsación simultánea de la referencia de 5ª Justa en el Desplazamiento Longitudinal.....	319
II. 3.3.1.4.9.- Objetivo 8: Trabajaremos el Desplazamiento y Pulsación Longitudinal de Formaciones Polifónicas Fijas.....	322
II. 3.3.1.4.10.- Objetivo 9: Trabajaremos el despliegue de la mano en la Polifonía de Carácter Transversal.....	326
II. 3.3.1.4.11.- Objetivo 10: Trabajaremos las Extensiones y Modificaciones del Marco Base.....	329
II. 3.3.1.5.- Procedimiento general para la Fase de Gimnasia.....	332
II.3.3.2.- Fase 2: Lectura.....	334
II. 3.3.2.1.- ¿Qué buscamos?: Concepto de Idea Musical.....	334
II. 3.3.2.2.- Procedimiento.....	336
II. 3.3.2.3.- Recapitulación.....	358
II.3.3.3.- Fase 3: “Son Filé” aplicado.....	359
II. 3.3.3.1.- ¿Qué buscamos?: Determinación del material sonoro. Las teselas de la obra musical.....	359
II. 3.3.3.2.-Material específico de trabajo.....	360
II. 3.3.3.3.-Procedimiento.....	360
II. 3.3.3.4.- Ejemplo práctico de son filé aplicado.	367
II. 3.3.3.5.- Función de desmitificación.....	368
II.3.3.4.- Fase 4: Construcción.....	370
II. 3.3.4.1.- ¿Qué buscamos?: Sincronización de elementos.....	370
II. 3.3.4.2.-Material específico de trabajo.....	371
II. 3.3.4.3.-Procedimiento.....	371
II. 3.3.4.4.- Ejemplo práctico de construcción.....	378
II. 3.3.4.5.-Función de concentración: hacia la excelencia musical.....	380
II.3.3.5.- Fase 5: Definición de dificultades.....	382
II. 3.3.5.1.- ¿Qué buscamos?: Resolución de problemáticas específicas.....	382
II. 3.3.5.2.- Material específico de trabajo.....	384
II. 3.3.5.3.- Procedimiento.....	384
II. 3.3.5.4.-Función didáctico-científica: El todo complejo visto como la suma de sus partes simples y la elaboración de estrategias específicas.....	394
II.3.3.6.- Fase 6: Control del tiempo final.....	395
II. 3.3.6.1.- ¿Qué buscamos?: Determinación del tempo de interpretación.....	395
II. 3.3.6.2.-Material específico de trabajo.....	396

II. 3.3.6.3.-Procedimiento.....	396
II. 3.3.6.4.- Función de concreción de la articulación del arco.....	400
II.3.3.7.- La improvisación como elemento de trabajo de las novedades técnicas.....	404
II. 3.3.8.- Sesiones complementarias	405

PARTE TERCERA: EXPERIMENTACIÓN Y ESTUDIO DE CASOS_____

III 1.- Aplicación práctica en el Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música de Córdoba.....409

III.1.1.- Contexto educativo: Conservatorio Superior de Música de Córdoba...409

III. 1.1.1.- Datos referentes a la demografía, realidad socio-económica y actividad cultural de la ciudad de Córdoba.....409

III. 1.1.2.- El Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba.....422

III. 1.1.2.1.- Breve reseña histórica.....422

III. 1.1.2.2.- Su realidad contemporánea.....422

III. 1.1.2.3.- El Aula del Violín: origen y destinatario primario del protocolo.....428

III.1.2.- Datos referentes a la puesta en marcha del Protocolo en el Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música de Córdoba.....432

III. 1.2.1.- Plazos y Fechas.....432

III. 1.2.2.- Participantes como sujetos de experimentación del nuevo Protocolo.436

III. 2.- Estudio de Casos: Datos y Gráficas.....437

III. 2.1.- Enfoque preliminar.....437

III.2.2.- Auto Evaluación del protocolo por parte del alumnado participante..438

III.2.2.1.- Grupo de experimentación A.....440

III. 2.2.1.1.- Sujeto A.1.: María Martínez Campos.....441

III. 2.2.1.2.- Sujeto A.2.: Zahira Matas García.....445

III. 2.2.1.3.- Sujeto A.3.: Ana Muriel Moya.....448

III. 2.2.1.4.- Sujeto A.4.: Andrés Prieto Galdón.....	453
III. 2.2.1.5.- Comparativas y recapitulación.....	456
III.2.2.2.- Grupo de experimentación B.....	467
III.2.2.2.1.- Sujeto B.1.: Francisco José Fernández Arévalo.....	469
III. 2.2.2.2.- Sujeto B.2.: Daniel de Torres Carpio.....	473
III. 2.2.2.3.- Comparativas y recapitulación.....	476
III.2.2.3.- Grupo de experimentación C.....	481
III. 2.2.3.1.- Sujeto C.1.: Joaquín Aliseda Cortés.....	482
III. 2.2.3.2.- Sujeto C.2.: Félix Díaz Pedraza.....	487
III. 2.2.3.3.- Comparativas y recapitulación.....	491
III.2.2.4.- Grupo de experimentación D.....	498
III. 2.2.4.1.- Sujeto D.1.: María de los Ángeles Alcalá Alguacil.....	499
III. 2.2.4.2.- Sujeto D.2.: Ruth González Ayllón.....	502
III. 2.2.4.3.- Comparativas y recapitulación.....	504
III.2.2.5.- Cuestionario Final: Aportaciones de los sujetos experimentales y del Grupo Control.....	505
III. 2.2.6.- Comparativa entre los diferentes Grupos de Experimentación.....	515
III.2.3.- Observación directa del Tutor.....	520
III.2.3.1.- Generalidades acerca de la observación directa.....	520
III.2.3.2.- Grupo de experimentación A.....	521
III. 2.3.2.1.- Sujeto A.1.: María Martínez Campos.....	521
III. 2.3.2.2.- Sujeto A.2.: Zahira Matas García.....	526
III. 2.3.2.3.- Sujeto A.3.: Ana Muriel Moya.....	531
III. 2.3.2.4.- Sujeto A.4.: Andrés Prieto Galdón.....	536
III.2.3.2.5.- Cuantificación de resultados y comparativa.....	540
III.2.3.3.- Grupo de experimentación B.....	542
III.2.3.3.1.- Sujeto B.1.: Francisco José Fernández Arévalo.....	543
III. 2.3.3.2.- Sujeto B.2.: Daniel de Torres Carpio.....	547
III. 2.3.3.3.- Cuantificación de resultados y comparativa.....	551
III.2.3.4.- Grupo de experimentación C.....	553
III. 2.3.4.1.- Sujeto C.1.: Joaquín Aliseda Cortés.....	553
III. 2.3.4.2.- Sujeto C.2.: Félix Díaz Pedraza.....	557

III. 2.3.4.3.- Cuantificación de resultados y comparativa.....	561
III.2.3.5.- Grupo de experimentación D.....	563
III. 2.3.5.1.- Sujeto D.1.: María de los Ángeles Alcalá Alguacil.....	563
III. 2.3.5.2.- Sujeto D.2.: Ruth González Ayllón.....	566
III.2.3.5.3.- Cuantificación de resultados y comparativa.....	569
III.2.3.6.- Consideraciones finales acerca de la observación directa.....	571
III.2.4.- Evaluaciones y aportaciones externas.....	577
III.2.4.1.- Evaluación de la evolución global técnico-artística de los sujetos experimentales, realizada por el Catedrático Numerario y Director de la Orquesta del Conservatorio D. Luis Pedro Bedmar Estrada, como agente examinador exterior a la investigación.....	577
III. 2.4.1.1.- Generalidades acerca de su participación en la investigación.....	577
III. 2.4.1.2.- Grupo de experimentación A.....	579
III. 2.4.1.3.- Grupo de experimentación B.....	581
III. 2.4.1.4.- Grupo de experimentación C.....	583
III. 2.4.1.5.- Encuesta Final de Evaluación.....	584
III. 2.4.1.6.- Comparativa de los Grupos y recapitulación.....	586
III.2.4.2.- Aportaciones y docencia del Maestro Jan Mark Sloman en el CSM de Córdoba: Interacción con la <i>Metodología Galamian</i>	588

PARTE CUARTA: CONCLUSIONES_____

IV. 1.- Conclusiones.....	599
IV.1. 1- Conclusiones derivadas de la validación de las hipótesis de partida y el estudio de las variables de la investigación.....	599
IV. 1. 2.- Conclusiones derivadas del proceso de investigación, al margen de las premisas originarias.....	603
IV. 1.3.- Nuevas líneas de investigación que surgen tras el presente trabajo...	608

ANEXO I: PARTITURAS DE LA FASE DE GIMNASIA DEL PROTOCOLO DE ESTUDIO.....	613
Índice del Anexo I.....	615
ANEXO II: RELACIÓN PAGINADA DE FIGURAS EMPLEADAS, ORGANIZADAS SEGÚN SU TIPOLOGÍA.....	653
FUENTES Y CENTROS DE DOCUMENTACIÓN.....	665
1.- Centros de Documentación.....	667
2.- Fuentes Inéditas.....	667
3.- Fuentes Audio-Visuales.....	669
4.- Fuentes Digitales.....	669
5.- Normativa y Fuentes Legales.....	671
6.- Fuentes Bibliográficas organizadas temáticamente.....	673
6.1.- Diccionarios, Enciclopedias y documentos de consulta general.....	673
6.2.- Sobre Metodología de la Investigación.....	674
6.3.- Sobre aspectos científicos no musicales propios de la Fundamentación Teórica de la Tesis.....	675
6.4.- Sobre aspectos propios de la Ciencia Musical, su realidad social y su enseñanza.....	676
6.5.- Sobre aspectos epistemológicos de la Técnica Instrumental Violinística.....	681
6.6.- Tratados y Métodos de Violín.....	684
6.7.- Partituras.....	687

PARTE PRIMERA: PLANTEAMIENTO Y ANTECEDENTES

I. 1.- Introducción

La denominada *perfección técnica* en la interpretación de un instrumento musical –englobada dentro del denominado *Perfeccionamiento Musical*- consiste en lograr una correlación fiable y fluida entre una idea motora generada por el cerebro (expresión intelectual y artística pura) y el movimiento final que sobre el instrumento en cuestión produce el efecto sonoro deseado y, en consecuencia, la obra artística. Este hecho es de suma dificultad y se alcanza a lo largo de numerosos años de formación, estudio y entrenamiento, compartiendo con las demás disciplinas artísticas la particularidad del hecho creativo, como bien describe Leonard B. Meyer al decir que *el intérprete no es un autómata musical o tipo de médium artístico-mecánico a través del cual se materializan en forma sonora una partitura o la tradición: es un creador que revive, a través de su propia sensibilidad e imaginación, las relaciones que están presentes en la partitura musical o que son transmitidas por la tradición oral que ha aprendido*¹. No obstante, las particularidades de su hecho creativo requieren de un control del gesto técnico de tal precisión que su trabajo parte y redunde significativamente en la obtención del control somático necesario para la citada perfección técnica o de *ejecución*.

Los estudiosos y pedagogos de la interpretación musical de todos los tiempos han basado sus esfuerzos de forma prioritaria en desarrollar, por medio de ejercicios mecánicos de entrenamiento, las habilidades de carácter psicomotor y de coordinación necesarias para obtener la referida correlación.

La presente Tesis se deriva del trabajo de investigación presentado por el autor al Departamento de Educación Artística y Corporal, dentro del Programa de Doctorado en Artes Visuales, Educación Artística y Musical, Área de Expresión Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO titulado “La afinación como aspecto epistemológico de la interpretación del violín. Evaluación de su estado en la enseñanza profesional de música del Sistema Público Andaluz”, donde se destacaban, de entre sus conclusiones, la constatación que es la afinación la principal dificultad que el alumnado de los Conservatorios Profesionales Públicos de Andalucía aprecian en la interpretación artística del violín, así como que este hecho no tenía una correspondencia adecuada tanto en las programaciones como en la metodología aplicada en los diferentes centros. Por añadidura, el análisis de las programaciones, señalaba un alejamiento metodológico del patrón observado en la Metodología

¹ MEYER, L. B., *Emoción y significado en la música*, Alianza Música, Madrid, 2001. Pág.209.

Clásica-Tradicional de Violín y, por ende, de los principios didácticos comunes que han permanecido válidos y vigentes desde el siglo XVII.

La pérdida de estas referencias metodológicas, así como la casuística contextual contemporánea, ha venido provocando en los alumnos graves lagunas en conceptos técnicos y procedimientos de corrección de errores técnico-artísticos, siendo necesario recuperar el sentido original de los tratados históricos para servir de plataforma, contrastada por el tiempo, que dé lugar a nuevas propuestas metodológicas, adaptadas a la contemporánea planificación académica, su carga lectiva y la dinámica social actual caracterizada por la falta de tiempo, que mejoren nuestro sistema de enseñanza y la calidad de la formación del alumnado así como de los futuros profesionales tanto del ámbito artístico como del docente.

Podríamos resumir diciendo que un cambio de realidad exige un cambio de procedimientos, que la eliminación de aspectos redundantes agiliza el proceso de aprendizaje y que la ordenación de las actividades del estudiante alrededor de un parámetro determinado –como factor de orden y jerarquización conceptual– potencia sus posibilidades de éxito académico, siendo tarea y misión del docente plantearse estas cuestiones e investigar sobre ello.

La profesora Annie Labussière inicia su capítulo titulado *Pedagogía y Educación Musical*, inserto en una de las obras fundamentales para la investigación musical como es *Compendio de Musicología*², con unas palabras que bien podría introducir el presente trabajo: *Plantearse una investigación sobre la pedagogía de la música, su evolución histórica y sus problemas internos es situarse de repente en una encrucijada donde coinciden “musicología” y “ciencias de la educación”. Esta polivalencia subyace acentuada por la especificidad de los métodos, técnicas y vocabulario propios de cada una de estas disciplinas, siendo una de las razones de la ausencia actual de un auténtico trabajo de síntesis sobre el tema.*

Traza, sintéticamente, una serie de características diferenciales que definen las investigaciones de este tipo. Se trata de aportaciones en un campo del conocimiento aún poco trabajado, con gran amplitud de parámetros que cubrir, que a su vez, hace confluír diferentes áreas científicas, lo que exige un tratamiento pluridisciplinar que complica sensiblemente su desarrollo y exposición.

A medida que aumentamos el grado de concreción de tales investigaciones, los descriptores expuestos multiplican su magnitud,

² CHAILLEY, J. Y VV.AA. , *Compendio de Musicología*, Alianza Música¹, Madrid, 1991.

redundando en la mencionada *encrucijada* y abocando al investigador a dotarse de herramientas novedosas para no perder el rastro de aquello que motivaba la búsqueda, la necesidad de alcanzar, formalmente, conclusiones validadas y útiles para el ulterior trabajo, que constituye, en suma, el objetivo esencial de una Tesis Doctoral, siendo el caso del presente trabajo.

Si hablar, en términos generales, de investigación educativa, es hoy por hoy –aún– un espacio minoritario en el conjunto de los trabajos de investigación científica de nuestro país, si agregamos los apellidos “musical” y, más concretamente, “interpretación y enseñanza artística superior”, nos encontramos con unas lagunas desalentadoras en bibliografía y precedentes en lengua española, no siendo, en cualquier otro caso, destacables.

No obstante, la importancia en nuestra sociedad de las Artes, en general, y la Música y las Artes Escénicas, en particular, están reclamando una atención específica a los procesos de formación de futuros profesionales. Además de los valores naturales, ya altamente reconocidos, de las Artes como vehículo educativo y realidad transversal en la formación humanística de los estudiantes, se está reclamando un profesorado de alta capacitación epistemológica y artística, así como unos profesionales de nivel internacional que estén en disposición de formar parte de los cada vez más destacados proyectos institucionales y privados que en relación a la actividad artística se está desarrollando en nuestro ámbito social, tanto autonómico, como nacional y europeo, donde España trata de ocupar un lugar privilegiado al respecto.

El autor de la presente Tesis es sensible a esta realidad desde un doble posicionamiento; como docente en el Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba y, compaginadamente, su actividad artística como violinista. Como se desgranará convenientemente a lo largo de la redacción de la Tesis, el enfoque de la investigación está tamizada por ambos espacios: Partiendo del desarrollo creativo de una metodología de trabajo que emana del desempeño de la actividad profesional musical, y que por medio de la acción docente en el Grado Superior de Música, toma forma en una propuesta didáctica concreta.

Una vez observadas una serie de carencias y problemáticas específicas en la enseñanza tradicional de la especialidad de Violín en el Sistema Público de Enseñanza, el autor ha desarrollado un Protocolo de Trabajo o Estudio basado en un concepto –de creación y diseño original– denominado “*Pirámide de Afinación*”. El autor ha

observado cómo en el estudio de la afinación se concentran los elementos esenciales que un intérprete necesita para la preparación y puesta en escena de la obra musical, siendo ésta un vehículo para la simplificación y optimización de los sistemas de estudio tradicionalmente aplicados en los conservatorios.

La nueva propuesta metodológica – de carácter integral: teórica y práctica- ha sido validada experimentalmente según un modelo que, dadas las características específicas de la investigación, ha debido diseñarse de forma expresa para la temática y el contexto educativo del presente trabajo, aportando, por añadidura, este nuevo modelo al conjunto de las metodologías de investigación en materia de educación.

La redacción del presente trabajo debe su estructura al orden narrativo del proceso de validación, a la vez que al hilo argumentativo general para la mejor comprensión posible por parte del lector, siendo, esquemáticamente, la que se describe:

Primera Parte: Planteamiento y Antecedentes. Situamos al lector en dos importantes pilares de la Tesis. Por un lado, un tratamiento desglosado del Método de Investigación, que como ya hemos citado, constituye una herramienta de creación expresa para la presente Tesis. Por otro, una necesaria aproximación a la enseñanza del violín, especialmente dedicada al lector no experto en la materia o no procedente del ámbito musical-violinístico. Tanto desde una visión histórica, como desde la exposición de los principales conceptos y marcos temáticos que intervienen en la enseñanza del violín, se describe la importancia del tema a tratar. El lector que se acerca al presente trabajo desde otra área de conocimiento tiene ahora unas sucintas bases para comprender el resto de la investigación.

Segunda Parte: Protocolo. Nos centramos ahora en la descripción pormenorizada del Protocolo de Trabajo. Comenzando por los elementos que originaron su estudio, su ámbito de aplicación y de validez y, necesariamente, el desarrollo de su organización conceptual o “*Pirámide de Afinación*”. Tras ello, el lector abordará la ya mencionada pluridisciplinariedad de la investigación, haciéndose hincapié sobre los fundamentos teóricos y las vinculaciones conceptuales que tiene el Protocolo con diferentes áreas del conocimiento. Por sus destacadas repercusiones en el proceso de aplicación de la nueva metodología, así como su originalidad en el contexto de la metodología tradicional de enseñanza del violín, destacan las realizadas con la Ciencia de la Educación Física y el Deporte y la Teoría de la Percepción. La Metodología Tradicional de enseñanza del Violín, la Teoría Musical y el Diseño Curricular

aportarán las características de funcionalidad necesarias para la aplicación del Protocolo en el contexto educativo y profesional. Una vez comprendidos origen y fundamentos teóricos, el lector está en disposición de introducirse de lleno en la descripción detallada del Protocolo, donde, conjugadamente a la exposición, se amplían las referencias sobre su *fundamentación teórica*.

Parte Tercera: Experimentación y Estudio de Casos. Nos adentramos ahora en la experiencia de su aplicación práctica en el Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música de Córdoba y el estudio correspondiente destinado a la obtención de los datos necesarios para la elaboración de conclusiones, ordenados metodológicamente por lo expresado en la primera parte de la Tesis.

Parte Cuarta: Conclusiones. En donde el autor hace converger todo lo expuesto a lo largo de las tres partes precedentes en una relación de afirmaciones que constituyen la aseveración de las hipótesis de trabajo iniciales y destacan el éxito de la investigación: la validación del Protocolo de Trabajo o Estudio para los objetivos y contexto marcados en el origen de la investigación.

La originalidad de la investigación, como ya hemos citado a lo largo de los párrafos precedentes, afecta a la totalidad de los elementos de la misma: la temática, el enfoque, la metodología de investigación y, finalmente, en su definición tangible, en la propuesta didáctica que supone el Protocolo de Estudio.

El presente trabajo no sólo aporta una nueva herramienta educativa para el marco de la enseñanza superior musical, sino que abre un amplio espectro de nuevas líneas de investigación, presentando la realidad interpretativa musical y, más concretamente, las estrategias y metodologías específicas de su enseñanza y desarrollo, como un área de estudio científico propio. Constituye una base para futuros investigadores que encontrarán en lo aquí descrito un precedente tanto en lo que a procedimiento se refiere como en la cualidad y contexto de su experiencia, más allá, dado por supuesto, de sus propias conclusiones.

I. 2.- Método de Investigación: Diseño y Contenido.

I. 2.1.- Necesidad de un método específico: La creatividad.

Etimológicamente, *investigación* deriva de los términos latinos *in* (en, hacia) y *vestigium* (huella o pista), con lo que podríamos elaborar un significado originario de *seguir la pista*, evidentemente, a algo, lo que nos conduce a pensar que es ese *algo* el objeto de la acción, no la acción misma. Este principio de obviedad casi pueril, nos enfoca a comprender una de las tareas más relevantes de la investigación científica: más allá de los cauces establecidos de forma previa, por validados que ellos estén, el pilar sobre el que se construye la acción de investigar es el objeto que buscamos desvelar, dilucidar, dar valor o explicación plausible. El fin, en este caso, define el modo de seguir la pista hacia él. Su contexto y naturaleza son, por ende, las herramientas de la búsqueda.

Esta reflexión queda en el marco de lo anecdótico dentro de disciplinas científicas donde, bien por su grado de abstracción bien por su estructura axiomática, no se facilita una casuística que modifique significativamente los diseños de investigación establecidos históricamente, constituyendo más una cuestión de adaptación al caso específico que de replanteamiento global.

Sin embargo, cuando hablamos de disciplinas de carácter más voluble en sus fundamentos -susceptibles de ser teorizados o poder ser generalizables- la acción de *seguir la pista* adquiere una cantidad de excepciones, según los casos, que conduce a la necesidad de un diseño específico para cada circunstancia, sin óbice de poder utilizar los estándares existentes como referencias o modelos de elaboración.

Si a ello se le suma la carencia de experiencias previas en la misma rama de conocimiento, nos encontramos no sólo con la imprescindible cualidad del investigador de serlo, sino que debemos enfrentarnos al hecho de elaborar una nueva técnica de seguimiento, única y especializada. Es aquí donde nos encontramos con un nuevo concepto inherente a la condición humana y, por lo expuesto, al proceso de investigación: la creatividad.

La creatividad se relaciona de forma íntima con la inteligencia y con las capacidades de abstracción humanas. Ha constituido uno de los principales valores de nuestra civilización tanto en su aspecto funcional como en su traslación filosófica o de generación de ideas, provocando decisivos puntos de inflexión para la humanidad en su conjunto: Tan relevante pudo haber llegado a ser la creación de los primigenios conceptos metafísicos como la capacidad creativa de

los primeros homínidos que comenzaron a dominar el ecosistema que les rodeaba por medio de simples herramientas. Ambas vertientes persisten en nuestra sociedad en forma de ideología, religiones, principios morales, derecho, etc., por un lado, y nuestra siempre creciente necesidad de dominar por medio de la técnica y la tecnología el mundo que nos rodea, por otro.

Pero a pesar de esta estrecha relación entre humanidad y creatividad, y tal y como ha ocurrido con otros muchos conceptos esenciales, su formulación científica e independiente no se ha realizado hasta fechas recientes.

Tal y como relata Sierra Bravo³, este hecho tuvo lugar en la década de los cincuenta del pasado siglo de la mano del profesor Guildford, de donde pudo derivarse el término tras su artículo para *American Psychology* titulado “Creativity”, según referencia G. y B. Veraldi⁴.

Su manifiesta relevancia para la sociedad llevó a un estudio profundo de sus fundamentos, así, de acuerdo con lo que expresa Jaoui⁵, la investigación científica sobre la creatividad ha alcanzado validar una serie de hipótesis dignas de ser consideradas en todo trabajo que esté enmarcado en la educación:

- El poder de crear existe en todo individuo.
- Se puede describir el proceso de creación y lo que lo estimula.
- Los factores de educación y el medio ejercen efectos importantes sobre la creatividad.
- Una pedagogía moderna que dé importancia a la inteligencia convergente, incrementa la creatividad.

Para muchos docentes, la búsqueda de la creatividad constituye uno de los fines más relevantes de una educación superior, pero a su vez, es necesaria en el proceso para alcanzar propuestas que aporten esa pedagogía moderna que aludía Jaoui.

Es el mismo Guildford⁶ quien sienta las bases de esta relación íntima entre creatividad (como facultad) y metodología para alcanzarla (educación necesaria) cuando enumera

³ SIERRA BRAVO, R., *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid 1999.

⁴ VERALDI, G. y B., *Psicología de la creación*. Ed. Mensajero, Bilbao. 1974.

⁵ JAOUI, H., *Claves para la creatividad*, Ed. Diana, México D. F., 1979.

⁶ GUILDFORD, J. P., “La creatividad: Retrospectiva y prospectiva de Introducción” en A. Beaudot. *La creatividad*. Editorial Narcea, Madrid, 1980.

discriminadamente sus elementos. Por un lado, aquellos referentes a la facultad de crear:

- Sensibilidad a los problemas.
- Fluidez de ideas.
- Flexibilidad de adaptación.
- La originalidad.
- La aptitud para sintetizar.
- El espíritu de análisis.
- La aptitud para reorganizar o redefinir.
- La asimilación de datos complejos.
- La capacidad de evaluación o crítica.

Por otro, aquellos que construyen la creatividad desde el conjunto de actividades concretas que se precisan:

- Intuir el problema.
- Intuir su solución.
- Imaginar las relaciones entre unidades de observación y variables.
- Imaginar las posibilidades de adaptación, reforma y aplicaciones que presentan las cosas.

¿No estamos, acaso, ante una imagen de aquello que viene a definirse como método científico? Si el lector no se deja llevar por las formalidades del lenguaje y aplica los conceptos de forma funcional, puede llegar a esta misma conclusión: la creatividad, fondo y fin del artista, es en sí mismo un método científico de expresión. O también, si así se prefiere, puede verse desde la otra perspectiva; una investigación científica requiere, por parte del investigador, de la creatividad y es, en esencia, un proceso creativo.

Por ende, y como no podía ser de otra forma, ante una temática que se desarrolla en un contexto cognitivo flanqueado por áreas como la Pedagogía, la Didáctica, la Expresión Artística, la Música y la Interpretación, el método necesario para alcanzar exégesis ha debido ser deducido en un proceso creativo.

En efecto, en la actualidad se habla más de *proceso creativo* que de *creatividad*. Por lo que nos situamos, paradójicamente, en el punto de partida –si bien contamos con algunas aclaraciones más– al necesitar definir más que el hecho en sí, el proceso que lo alcanza. Este es el ámbito de trabajo del profesor Osborn⁷, quien define en siete sencillos puntos el proceso creativo:

⁷ OSBORN, A. F., *Imaginación aplicada. Principios y procedimientos para pensar creando*. Ed. El Magisterio Español, Madrid, 1960.

- 1) Orientación: Apuntando al problema.
- 2) Preparación: adquiriendo datos pertenecientes al efecto.
- 3) Análisis: desmenuzando en sus pequeñas partes el material más importante.
- 4) Ideación: apilando alternativas en forma de ideas.
- 5) Incubación: Aislándose para invitar a la iluminación del problema.
- 6) Síntesis: reuniendo todas las piezas juntas.
- 7) Evaluación: juzgando las ideas resultantes.

Es la creatividad, como proceso, la columna ejecutiva del presente trabajo. Las fases arriba expuestas por Osborn son la línea seguida en las distintas fases y elementos de la Tesis. Ordenan no sólo el proceso sino que definen una actitud. Son, a su vez, reconocibles en el Protocolo propuesto, en la descripción del método de investigación, en el diseño de la redacción y, además, significan en sí mismas el objeto de una educación artística superior. Dar contenido a cada una de ellas es la labor que especializará el proceso adaptándolo al objetivo particular. Pero, siempre, será en esencia una acción creativa, la necesidad del ser evolucionado de seguir la pista de algo que le ronda en pensamiento, dar fin a la constante inquietud que ha definido a la humanidad como ente colectivo.

Tal y como era costumbre en determinadas formas de composición polifónicas de Guillaume de Machaut, el fin es el principio y ambos diseñan dos caminos semejantes pero opuestos en sentido. Este ha sido, metafóricamente, el esquema de la presente investigación. Visualizando el fin -una interpretación válida, funcional y creativa- se ha tenido que desarrollar un camino para alcanzarla. En tal proceso, fundir, redefinir y conjugar lo anteriormente descrito ha sido la vía. Ello será expuesto en los siguientes epígrafes.

Para finalizar, un esquema que integra el proceso de Osborn con su aplicación práctica en el presente trabajo, en general, y la acción directa del autor, en particular:

1. ORIENTACIÓN

- Experiencia Profesional previa (Artística y Docente)

2. PREPARACIÓN

- Suficiencia Investigadora.
- Trabajos de Investigación preliminares sobre la temática a estudio para la obtención del D.E.A.

3. ANÁLISIS

- Estudio de la Metodología de Enseñanza para violín desde sus orígenes.
- Estudio del Marco Educativo (histórico y legislativo).
- Experiencia derivada de la implantación, como docente, de Plan de Estudios L.O.G.S.E. en los tres niveles educativos de la enseñanza musical: Grado Elemental, Grado Medio y Grado Superior.
- Experiencia derivada del desarrollo de programaciones y su aplicación al sistema educativo.
- Experiencia como miembro de tribunales de acceso a los diferentes niveles de formación, proyectos fin de carrera (AAD) y pruebas selectivas de profesorado convocadas tanto por la Administración (Cuerpos Docentes) como por entidades privadas (Orquestas y proyectos artísticos).

4. IDEACIÓN

- Experiencias piloto en el aula como comprobación de diferentes estructuras didácticas que incidían en lagunas detectadas en los procesos anteriores.
- Puesta en marcha en la experiencia personal del autor de las alternativas que surgían como resultado de los procesos anteriores.
- Vincular y dar fundamento tanto a las pequeñas experimentaciones previas como a las ideas surgidas, con otras áreas del conocimiento: Argumentación documentada.

5. INCUBACIÓN

- Sedimentación y reflexión sobre los datos obtenidos en las experiencias previas.

6. SÍNTESIS

- Elaboración del Protocolo.

7. EVALUACIÓN

- Validación científica por medio de metodología experimental y elaboración de la actual Tesis.

I. 2.2.- Diseño.

El objetivo principal del presente estudio, como ya hemos referido, es el de validar un Protocolo de trabajo para su empleo en la enseñanza habitual de nuestro sistema educativo. Para ello se requiere, además de una serie de factores de argumentación necesarios, de una validación experimental, es decir, por medio de un *experimento*. Éste aportará una serie de datos que serán susceptibles de agrupar y analizar. El autor debe, en aras de la fiabilidad de los mismos, cuidar las condiciones en las que se produce y se desarrolla tal acción, es decir, garantizar que sean las variables a estudio y no otras las que definan los resultados obtenidos. Para ello, existen una serie de patrones normalizados -diseños- que pueden entenderse como plantillas de valor contrastado para tal fin. De ellas, y dadas las características de la investigación, nos interesa centrar la atención sobre los denominados *diseños experimentales*.

Sierra Bravo⁸ divide estos diseños en cuatro tipos:

- Diseño de grupo de control con pretest y posttest.
- Diseño con grupo de control y sin pretest.
- Diseño de cuatro grupos de Solomon.
- Diseño con muestras distintas y varios niveles de la variable experimental.

De ellos, sólo el último proporciona la posibilidad -dentro de un único diseño- de poder tomar de una población varias muestras distintas a las que se aplican diversos niveles de la variable experimental (como por ejemplo; alto, medio y bajo nivel de intensidad de la misma). Las muestras son objeto de medición antes y después de la aplicación del estímulo.

⁸ SIERRA BRAVO, R., *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid 1999.

En otras palabras, tres muestras aleatorias a las que se aplica respectivamente los niveles a, b, y c de la variable a estudio, con medición previa y posterior.

Su principal ventaja es que los distintos niveles de aplicación pueden hacer posible que las muestras funcionen como *grupos control* entre sí. Si bien su validez interna y externa, en principio, será similar a la del diseño del grupo control con pretest y posttest, estará reforzada tanto más cuanto mayor sea el número de muestras y el de niveles, siempre que entre ellos existan diferencias significativas.

Estamos, pues, ante el modelo que, a priori, más convergía con las necesidades del presente estudio ya que la complejidad expresada en las hipótesis de trabajo necesitaban, al menos, tres grados de aplicación, coincidentes con los tres bloques naturales de la variable global: el Protocolo. De esta forma, no sólo podríamos apreciar su validez en conjunto, sino apreciar las influencias particulares de cada bloque temático.

No obstante, a pesar de que esta modalidad de diseño ya incluía una vía de control de la variable experimental, este punto debía ser potenciado. Dos razones apoyaban este hecho: la primera, porque cada estudiante aporta al experimento un grado de preparación y aptitud diferente. Este hecho no es corregible ni igualable desde el exterior, ya que está implícito en la misma naturaleza de la enseñanza artística: el talento. Por ello, cada grupo experimental, en general, y cada sujeto a estudio, en particular, tenían que actuar como grupo control de sí mismo. La segunda, porque se pretendía valorar la mejoría relativa –si existiere– de la nueva propuesta frente a un desarrollo concienzudo de la vía tradicional.

Ambos argumentos ofrecían sendas soluciones prácticas:

- Una medida de control previa derivada de la aplicación específica de la metodología tradicional a cada sujeto.
- Un cuarto grupo de experimentación sin aplicación de variable que actuara de control global.

De esta forma, podríamos definir el diseño experimental a utilizar –según la línea de nomenclatura expresada por Sierra Bravo– como *diseño, con grupo de control, con muestras distintas y varios niveles de la variable experimental en grupos auto-controlados por medición previa*.

Veamos a continuación una figura al respecto de la acción específica sobre cada grupo experimental, cada uno, claro está, en su nivel de aplicación de variable.

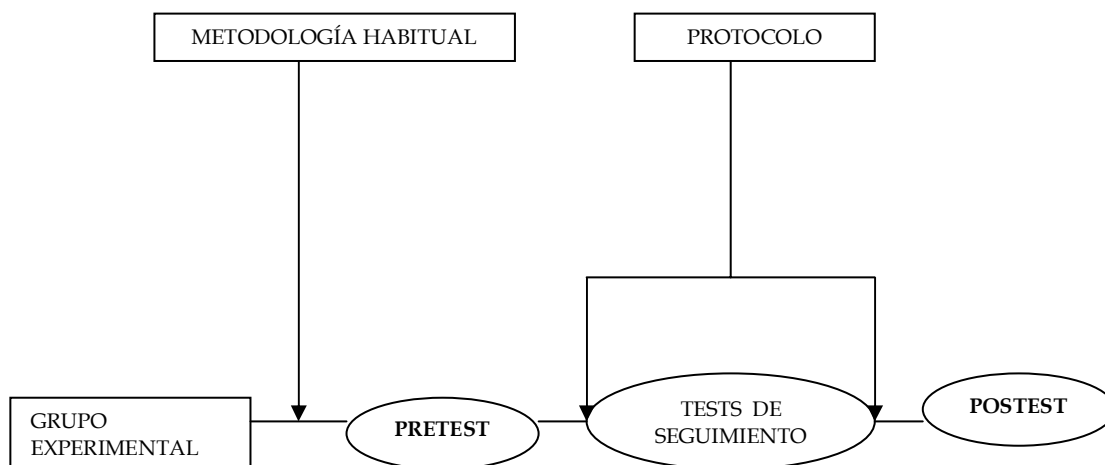


Figura 1: Diseño experimental para los grupos de aplicación del Protocolo.

Frente al doble estímulo de los diferentes grupos experimentales, el grupo control sólo contará con uno, tal y como podemos observar en la siguiente figura:

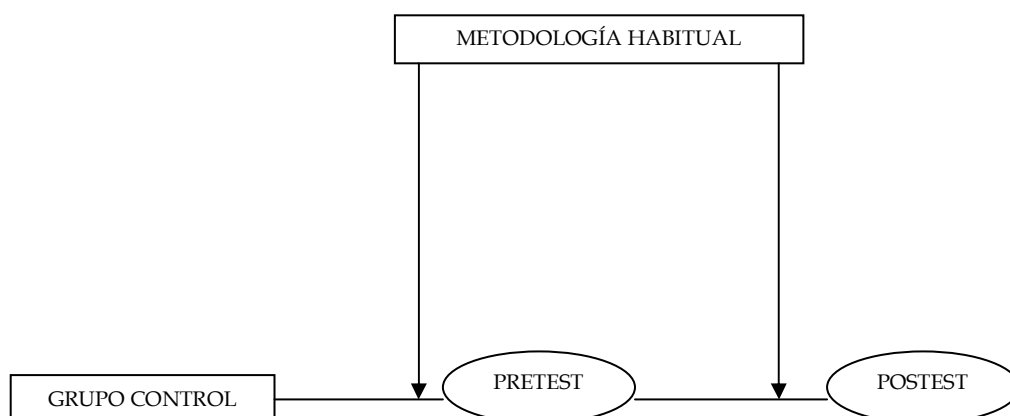


Figura 2: Diseño experimental del Grupo Control.

Pero, a pesar de haber encontrado un modelo experimental que cumpliera con las necesidades estructurales de nuestra investigación, existía un factor cualitativo, inherente al comportamiento humano, en general, y específico de la enseñanza –en primera instancia- y de la artística –en mayor definición- que aportaba un cierto rango de precariedad al diseño. Ello se enfoca en una cuestión ¿qué dato necesitamos para considerar validado el Protocolo?

En otras áreas del conocimiento, podríamos encontrar una magnitud determinada que aportara el único rango necesario para tal afirmación. Pero el caso que nos ocupa estaba tamizado por distintas magnitudes no reconciliables. De este modo, casi como quien se viera

encerrado en un bucle, volvemos a considerar la esencia de la búsqueda, el camino guía hacia aquel *vestigio*.

La creatividad, inducida por el proceso descrito por Osborn, pone de relevancia las cosas más obvias pero que, por cercanas, no siempre son sencillas de observar. Precisamente, era el caso.

Pongamos un sencillo ejemplo: para localizar un punto en un mapa, sin margen de error, necesitamos dos coordenadas. Menos sería impreciso y más, innecesario. Ello viene definido por el carácter bi-dimensional del soporte de información elegido. Si tal ejercicio lo realizáramos espacialmente, las tres dimensiones existentes darían la necesidad de obtener tres coordenadas. Pues bien, tal era la circunstancia: Una magnitud no sería suficiente ya que, en el caso que nos ocupa, existen tres visiones convergentes, complementarias entre sí y que, en conjugación, aportan la información precisa. Esas tres coordenadas ejercen control entre ellas y, en suma, transforman sus diferentes percepciones en un todo analizable y viable de ser tomado como validación.

Definiremos las coordenadas, pues, según tres criterios de validación:

- La apreciación que del Protocolo y la evolución experimentada tengan los sujetos objeto de la experimentación.
- La observación directa del investigador.
- La evaluación realizada exógenamente, que a su vez se divide en dos objetos distintos: la propia evolución de los sujetos y el Protocolo en sí.

Trataremos más profundamente cada una de ellas en el capítulo destinado a la experimentación ya que requieren de un análisis detenido. A modo de apócope, denominaremos a lo largo de la investigación estas tres coordenadas como, en el orden expresado, *auto-apreciación* o *auto-evaluación*, *observación* y, por último, *aportaciones externas*.

Tras esto, tenemos completado nuestro diseño experimental específico, definido por un doble eje de creatividad. Por un lado la que genera la propia investigación y nutre el propio desarrollo de la redacción de la Tesis por medio de los resultados tangibles del Proceso de Osborn aplicado por el autor a la temática y objetivo de la investigación. Por otro, la necesaria para ir salvando los escollos que el camino hacia el *vestigium* va planteando.

Como la naturaleza misma, ciertas composiciones de G. Machaut o la línea argumentativa seguida en el epígrafe anterior y el corriente, el Método de Investigación de la Tesis es un circuito convergente que se alimenta a sí mismo, perfeccionándose ante los errores y fortaleciéndose ante los aciertos. La dinámica rectora que la rige iguala armónicamente la mente del artista y la del científico, tantas veces cuestionadas como incompatibles. La premisa esencial es la emoción y tendencia natural del ser humano: en la medida de lo posible, crear.

Veamos una gráfica explicativa:

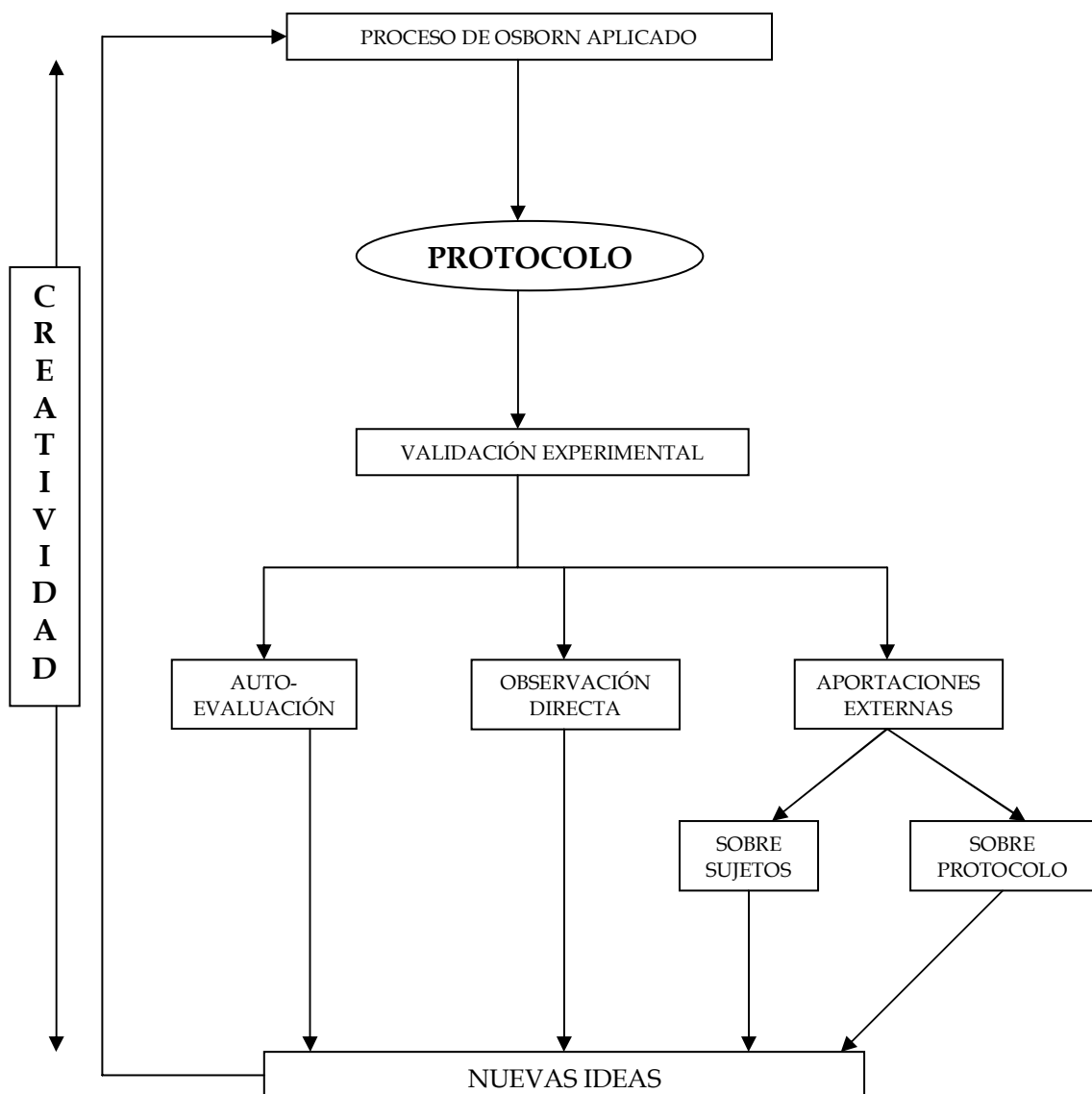


Figura 3: Método de Investigación específico de la Tesis Doctoral.

I.2.3.- Contenido y elementos.

I.2.3.1.- Formulación de hipótesis.

Cabe empezar, como de costumbre, por la etimología como punto de referencia ante lo que nos acontece. Así, de los orígenes griegos del término (*hipo* y *thesis*) surge una definición literal de *lo que se pone debajo*. Mucho se ha escrito acerca del concepto y relevancia de las hipótesis en el contexto de la investigación, pero, de nuevo, la simplicidad nos muestra un modo de abreviar descubriendo una visión clara y, sin entrar en los significados que encuentra el término en la estructura científica y experimental, nos dice que son exactamente eso; el sustrato, la base sobre la que edificar los cimientos de la investigación, que a su vez, son el fruto de la imaginación del investigador. A veces son una mera suposición que, según adelantamos pasos en el proceso de estudio, van clarificando su porcentaje de verdad y error. Sierra Bravo⁹ atribuye a Isaac Assimov una frase en la que se expresa esta idea con genialidad y sencillez: *Una hipótesis puede ser definida como una simple conjetura. Una hipótesis científica es una conjetura inteligente*. En efecto, todos elaboramos hipótesis al cabo del día, desde la predicción meteorológica al mirar por la ventana hasta el posible resultado de la reunión, pasando por el comportamiento de tal o cual compañero ante la noticia de debes transmitirle, así como otras de mayor creatividad como el cambio de una especie en esa receta *tuya* o ese toque de improvisación *que seguro le gustará*. Si bien no puede calificarse todo ello como verdaderas hipótesis científicas, la diferencia es pequeña, sólo se refiere a la perspectiva desde la que se realiza. En el caso de una investigación, el autor debe partir de unos conocimientos determinados sobre el tema que se va a tratar y contar con una información que, presumiblemente, apunte en esa dirección o, al menos, no la inhabilite categóricamente de partida. Este punto de partida, más la elaboración inteligente y creativa así como que sea plausible y verosímil, convierte una simple conjetura en verdadero objeto de una posible investigación científica.

A ello, las que promueven la presente investigación, habría que sumarles otra característica: son fruto de la experiencia práctica del autor. Ya no constituyen una simple conjetura, existían evidencias de su verosimilitud y funcionalidad pero, con más razón si cabe, estábamos ante la necesidad de averiguar si ello era un hecho aislado o podrían entrar en un proceso de extrapolación. Esto requiere, obviamente, una validación científica, por lo que aquello que un día fue simple *conjetura* y más tarde *indicio*, ahora quedará expresado en

⁹ SIERRA BRAVO, R., *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid 1999.

forma de *hipótesis científica*. En el epígrafe destinado a conclusiones, nuestra mariposa particular vivirá otra metamorfosis.

Enumeradas, son las siguientes:

- 1) Partiendo del contexto educativo específico de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía, los estudiantes de Grado Superior –especialidad de Violín– necesitan un plan que sistematice, estructure y temporalice el escaso tiempo de estudio del que disponen dada la elevada carga lectiva para poder mejorar su nivel artístico y de preparación epistemológica, desligando su práctica de modelos y / o costumbres obsoletas.
- 2) Dicha planificación debe realizarse basándose en una trama jerárquica que ordene y priorice los diferentes elementos técnicos y artísticos constitutivos de la interpretación como vehículo para la optimización del tiempo y la cualidad del aprendizaje.
- 3) Que tal estructura jerárquica debe partir de un elemento en particular: la afinación.
- 4) El concepto de “*Pirámide de la Afinación*”, como principio rector del plan de trabajo (lo que llamaremos Protocolo) no sólo produce un efecto de mejora en este aspecto de la interpretación en los sujetos que lo adoptan, sino que lo hace sobre la globalidad de los elementos propios de la interpretación.
- 5) La adopción del Protocolo propuesto como metodología de estudio, además de lo descrito en la hipótesis cuarta, produce al sujeto un sentimiento de seguridad y confianza en aquellos elementos y aspectos trabajados, provocando una mejora de la auto-apreciación que el sujeto tiene de su interpretación, un hecho de notable importancia y beneficio cara a la *puesta en escena*¹⁰.
- 6) La aplicación del Protocolo en el sistema educativo de Grado Superior promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo y rico ya que potencia, por un lado, la independencia y autonomía del estudiante¹¹ ante la preparación del repertorio al

¹⁰ Debemos tener en cuenta que la práctica totalidad de las pruebas y exámenes profesionales que se realizan en el seno de la especialidad (Actividad Académica Dirigida, Audiciones, Oposiciones, etc.) son *puestas en escena* análogas a un concierto. De aquí la relevancia que para el estudiante supone mejorar en control y estima frente a una situación que, contrastadamente, es un factor de nervios y bajada de rendimiento.

¹¹ No estamos ante un tema menor ya que, la independencia y autonomía del estudiante está reflejada en el fondo como en la forma como uno de los aspectos esenciales de la L.O.G.S.E., donde la *metacognición* es un objetivo implícito tal y como se desprende de Decreto 56/2002, de

constituir una herramienta integral que le hace recuperar, en la práctica, todos los conocimientos ya adquiridos. Por otro, esta independencia en lo técnico y lo epistemológico posibilita que la relación profesor-alumno se concentre en aspectos puramente artísticos y de musicalidad¹², objetivo primordial de la Grado y la razón de los estudios superiores de Música.

- 7) El mencionado Protocolo debe ser síntesis válida de los principios fundamentales de la Metodología Tradicional-Histórica de enseñanza de la interpretación de violín para: A) dar continuidad a la tradición y al concepto de *Escuela Violinística*. B) No perder la sabiduría empírica acumulada durante siglos de experimentación y práctica. C) Integrar aquellos elementos de origen artístico que ha supuesto punto de inflexión para las sucesivas evoluciones en la técnica instrumental y que permanecen en la práctica actual en forma de *estilo*.
- 8) El Protocolo debe fundamentarse de forma pluridisciplinaria para evitar la endogamia cognitiva. Abrirse a distintas áreas de conocimiento para no crear una ruptura entre las ideas propias de la práctica instrumental y el mundo coetáneo que las rodea.
- 9) A su vez, debe apoyarse en herramientas cuantitativas que aporten al estudiante una visión lo menos subjetiva posible de su estado de evolución y de las características exactas de sus acciones.
- 10) Por último, debe ser una respuesta directa y específica a la realidad que se vive en los Conservatorios Superiores del Sistema de Público (currículo, contexto socio-cultural, ambiente y relaciones inter-académicas) con el importante objetivo de optimizar los resultados ante el reducido tiempo de estudio disponible.

Observamos cómo, si bien no podríamos establecer un orden de importancia –ya que cualquiera de ellas, por aparentemente leve que sea, puede constituir la clave de la investigación- se han dispuesto de lo más general a lo más concreto. Esta línea deductiva rige, a su vez, en el conjunto de la Tesis. Pormenorizando, podríamos discriminar tres tipos de hipótesis, indicando entre paréntesis los números ordinales de las hipótesis que engloban según la relación efectuada con anterioridad:

19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía.

¹² A lo largo de la redacción de la Tesis se mostrarán diferentes argumentos y datos que ponen de relevancia las notorias dificultades que sobre este aspecto se presentan en el devenir diario de las clases en los conservatorios.

- Hipótesis primaria o de origen (1).
- Hipótesis conceptuales del Protocolo (2, 3, 4, 5 y 6).
- Hipótesis de contenido del Protocolo (7, 8, 9, y 10)

I.2.3.2.- Variables.

I.2.3.2.1.- Variables investigadas.

Según define Freeman¹³, las variables son *características observables de algo que son susceptibles de adoptar distintos valores o de ser expresadas en varias categorías*. A lo que Sierra Bravo¹⁴ completa con otra noción complementaria cuando afirma que *las variables son características observables de algo, ligadas entre sí en su variación con una relación determinada, entre las que se pueden citar como las más comunes las de covariación o asociación y de dependencia, influencia o causalidad*.

Pertenecen a la hipótesis pero son, de facto, la magnitud operable en la investigación. Podríamos redefinir el método científico basándose en qué estado funcional se encuentran es decir, cuando observamos se las descubre y mide, cuando clasificamos se las agrupa, en la tabulación de la problemática se las relaciona y, finalmente, inmersos en el análisis se las estudia e interpreta.

De partida, hay que considerar que la investigación que nos ocupa cuenta con una cantidad de posibles variables que desbordaría cualquier posible funcionalidad y operatividad en la misma. En estos casos, sólo nos vale hacer una selección de aquellas que nos aportan la información más directa al objeto de la investigación.

Es por ello que, de entre las diferentes formas de agrupar -por su tipo- las variables de una investigación, nos decantemos por hacerlo según su posición en la relación que las unen entre sí dentro de una investigación, en otras palabras, en *variables dependientes* (aquellas que designan las variables a explicar, los efectos o resultados respecto a los cuales hay que buscar su motivación o razón de ser) o *independientes* (que son variables explicativas, cuya asociación o

¹³ FREEMAN, L. C., *Elementos de estadística aplicada*. Ediciones Euroamericana, Madrid, 1971.

¹⁴ SIERRA BRAVO, R., *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid 1999.

influencia en la variable dependiente se pretende descubrir en la investigación).

Veámoslas según clasificación en el siguiente esquema:

Variable dependiente	El Protocolo de Estudio propuesto, como globalidad conceptual y estructural.
Variables independientes	<p>a.- La pirámide de afinación.</p> <p>b.- Las diferentes bloques diferenciados del protocolo que dan lugar a los diferentes grupos experimentales.</p> <p>c.- La jerarquía epistemológica en el estudio.</p> <p>d.- La auto-apreciación de los sujetos experimentales.</p> <p>e.- La autonomía en el estudio.</p> <p>f.- El proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto del Grado Superior de Música.</p> <p>g.- Las Escuelas Violinísticas y la Metodología Tradicional Histórica de enseñanza de la interpretación del violín.</p> <p>h.- Herramientas cuantitativas de ayuda objetiva en el estudio instrumental.</p> <p>i.- Realidad socio-académica del Sistema Público de Enseñanza en los Conservatorios Superiores de Música.</p> <p>j.- Tiempo de estudio dedicado por los estudiantes de los Conservatorios Superiores.</p>

Figura 4: Variables.

1.2.3.2.2.- Variables externas a la investigación y su forma de control.

Como su propio nombre señala, las variables externas son aquellas que quedan fuera del interés de investigación. Deben estar aisladas de las variables propias de estudio ya que pueden influir en los resultados adulterándolos, de aquí la necesidad de su control.

Su multiplicidad y diversidad potencial imposibilitan una enumeración exhaustiva de las mismas, así como de las posibles vías de neutralización de sus efectos. No obstante, en aras de una vía paliativa que lleve a un satisfactorio nivel de control que permita la veracidad de los resultados del proceso experimental, podemos deducirlas a partir de las diferentes categorías derivadas de la propia estructura investigativa. Así, y siguiendo el esquema propuesto por

Sierra Bravo, trataremos de desvelar las posibles vías de interferencia y su control instrumental o de procedimiento.

Variables derivadas de la actuación del investigador:

Stern¹⁵ lo denomina *distorsión del investigador*. El conjunto de rasgos que pueden influir en la realidad observada, orientan la propia investigación y su conceptualización. Desde un punto de vista de excelencia objetiva, la misma mentalidad, escuela doctrinal o planteamientos teóricos del observador podrían inducir una derivación favorable hacia la posición sostenida, pero, indudablemente, todos estos posibles factores son inherentes a la persona del investigador y, por tanto, su influjo no se puede controlar mediante su eliminación. Tal y como afirma Sierra Bravo, la única solución es la preocupación por la objetividad y que el investigador explicita en su informe los rasgos personales, intelectuales y sociales que le caracterizan y que determinan su visión y enfoque de la realidad observada. Será el lector del trabajo quien, de esta forma, pueda juzgar la orientación de la investigación y las conclusiones obtenidas. Éste ha sido el camino seguido en la presente Tesis, en la forma y fondo que se ha planteado en el *ideario* (epígrafe I.1.2.).

Por otro lado, el propio diseño recoge un elemento control a este respecto: Al contrastar los resultados en una triple coordenada, siendo una de ellas una observación externa y *ciega*¹⁶, podemos descartar aquellas tendencias que se definan como extremas o fuera del contexto de las otras dos.

Variables derivadas de la presencia del investigador en el campo de la investigación.

Para determinados tipo de investigaciones, la mera presencia del investigador en el campo de investigación puede influir en los resultados de la misma. Se fundamenta en el hecho de introducir un elemento extraño en el medio a observar. Por añadidura, esta relación entre observado y observador puede producir una interacción que derive en realidades sentimentales –en ambos sentido, tanto de identidad como de rechazo- que comprometan el alejamiento emocional que el observador debe mantener en aras de lo ya expresado en el rango de variables extrañas anterior.

¹⁵ STERN, P. C., *Evaluating social science research*, Oxford University Press, Nueva York, 1979.

¹⁶ En palabras de Stern, sin conocer de antemano las hipótesis de partida ni el fin estructural de su observación en el conjunto de la investigación. STERN, P. C., *Evaluating social science research*, Oxford University Press, Nueva York, 1979

No obstante, esta claro que para el caso que nos ocupa, esta variable adquiere otro cariz, es más, en educación, la presencia del observador-profesor es necesaria ya que, su ausencia –e incluso podríamos decirlo acerca de su apreciación personal- sería el elemento extraño al medio. No cabría un estudio de sobre una metodología formativa sin la acción directa del docente, quien, como ya hemos planteado, constituye una variable independiente en sí misma a la hora de evaluar las virtudes del proceso en su integración en el Aula.

Ello no significa que esta categoría de variables extrañas no esté presente en nuestra investigación, si bien estaría referida a la posible influencia, como elemento extraño al medio, de la grabadora de vídeo y del hecho en sí de la *toma de datos*. Este procedimiento es absolutamente imprescindible en el caso de los grupos experimentales ya que constituye la única vía para poder realizar una evaluación externa. No es caso, por el contrario, del grupo control, que por añadidura, debiera quedar al margen por completo de cualquier conciencia de ser observados o de formar parte de una investigación (situación de pudiera motivar cambios en su cotidianidad). Por ello, no se han grabado las clases de los miembros de grupo control, ya la obtención de datos se ha realizado por medio de vías indirectas, garantizando la no incidencia de la presente variables extraña.

Variables ambientales y conexas.

Aquellas que se caracterizan al ambiente o contexto en el que se sitúa el fenómeno investigado. Son tan variadas como variados pueden llegar a ser los contextos físicos o sociales en los que tienen lugar las acciones. Idealmente, en los diseños experimentales puros, la mejor vía para su control es crear el ambiente neutro adecuado, en especial en laboratorio. Es obvio que ello resulta fuera del ámbito de la presente realidad. Las investigaciones de campo, caso que nos ocupa, realizadas en ambientes físicos o sociales naturales, es imposible el control directo de estas variables. No obstante, podemos determinar sus efectos –vía para su control- por medio a un *análisis contextual*, lo que viene expresado en la redacción de la Tesis en los puntos III. 1.1 y III.1.2, con lo que se daríamos por cubierta este tipo de variable una vez sea considerado su contenido y, en cada caso, evaluado las posibles interferencias, si las hubiere.

Cercana en su concepto a la ya expresada, nos encontramos con las *variables conexas*, también denominadas *variables sujeto* u *orgánicas*. Es decir, aquellas que acompañan a los individuos y traen consigo, de forma irremediable, a la investigación, inherentes a ellos y

constitutivos de su realidad global y, particularmente de la relacionada con la investigación.

Como afirma Sierra Bravo¹⁷, un procedimiento de control de estas variables es mantener constantes las variables extrañas que se crean principales a efectos de la investigación. En nuestro caso, donde el Sistema Educativo es el ambiente genérico, debemos mantener fijas las variables controlables, es decir: alumnos de un mismo conservatorio y de un mismo profesor. Con ello, evitamos que variables relacionadas con diferentes influencias metodológicas, de talante institucional, compañerismo, contexto social –ciudad- o de ambiente académico en general interfieran. Las realidades personales son las que, de forma aleatoria, han definido el grupo de alumnos del Aula, es decir, mismos factores de azar que los que pudieran constituir cualquier otra Aula. En otras palabras, no queremos eliminar ese factor posible de influencia tales como el sexo, la edad, el estado civil, la clase social, la religión, las simpatías políticas, los diferentes criterios morales, etc., ni, mucho menos, aquellos más ligados a la actividad artística como la escuela, las preferencias, las tendencias o toda la ideología compositiva del *individuo* creador. Más bien, que toda esa casuística, tan real como cada realidad de cada conservatorio y cada aula, sea puesta en observación en su interacción con el protocolo. Si bien no existen mecanismos de control para la elaboración del listado de alumnos de cada profesor, ya que éste es el resultado de una serie de acciones con una notable carga de aleatoriedad, la muestra es, en fondo y forma, una plausible muestra válida del total o universo, incluyendo, por ende, la diversidad e influencia de aquello que no es controlable ni el transcurso de la investigación ni en el día a día de las clases en el Sistema Educativo Público Andaluz.

Variables derivadas de la forma de actuación y de respuesta de los sujetos investigados.

Stern¹⁸ les otorga el nombre de *escenario*, ya que implican en los entrevistados la intención de representar en la investigación un papel predeterminado. Bien sea por el respeto social derivado del mismo –según la presunción del observado- , por una determinada aprensión a la evaluación o, como denomina Orne¹⁹, por *características de la*

¹⁷ SIERRA BRAVO, R., *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid 1999. Pág. 328 y ss.

¹⁸ STERN, P. C., *Evaluating social science research*, Oxford University Press, Nueva York, 1979.

¹⁹ ORNE, M. T., “Demand characteristics & the concept of quasi-control”, *Artifacts in behavioral research*, Rosenthal & Rosnow Academic Press, Nueva York, 1969.

demanda, es decir, por una serie de pistas que en la investigación pueden transmitir la hipótesis experimental a los sujetos.

No obstante, de nuevo debemos llevar lo general al caso particular. Ante una encuesta o ante una acción puntual en el tiempo, un investigado puede sentir la necesidad de jugar un papel determinado, crear una escena ideal de sí mismo, constituyendo por ello una contaminación muy grave al objeto de la investigación. Pero en el caso que nos ocupa, la propia naturaleza del hecho investigado inhabilita esta tendencia, tanto por la necesidad de acompañar a este papel con una realidad artística práctica –mucho más compleja e improbable de suplantación– como por el largo periodo de tiempo que tal escena debiera de haber estado activa. Hablamos de cinco tomas de datos a lo largo de un mes aproximadamente de experimento; el control vendría determinado, en primera instancia por la desproporcionada dificultad que tal actuación tendría. Por añadidura, y en segunda instancia, el propio diseño experimental aporta una vía de control por medio de la inclusión de un grupo control y lo que podría denominarse *medidas ciegas*, lo que, además, estaría contrarrestando la posible influencia del *Efecto Hawthorne*.

Variables ligadas al tiempo de experimentación.

Estos efectos son típicos de las investigaciones de tipo experimental en la que se realizan dos medidas, una antes de la acción de la variable experimental y otra después. Los profesores Campbell y Stanley²⁰ pasan por ser unos de los más relevantes estudiosos de la materia, aportando una clasificación de los diferentes tipos de estas variables, que aquí sólo enumeraremos:

- Historia.
- Maduración.
- Administración del test.
- Instrumentalización.
- Selección muestral.
- Regresión estadística.
- Mortalidad experimental.
- Efecto reactivo o de interacción de las pruebas.
- Efectos reactivos de la situación experimental en los sujetos al experimento.

De ellos, sólo dos son relevantes para el caso que nos ocupa; la *historia* y la *mortalidad experimental*.

²⁰ CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J.C., *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1978.

En relación a la primera, entendemos que se trata de los acontecimientos acaecidos entre la primera y la segunda medición que inciden el rendimiento de los observados más allá de las variables experimentales. Obviamente, si bien es algo muy relevante, debemos ceñirnos de nuevo al contexto de la investigación: En el día a día del Sistema Público de Enseñanza, estas variables extrañas ejercen su influencia de forma continua, por lo que cualquier metodología debería de operar dentro de su margen de error inducido. Es más, el concepto de un buen sistema vendría por sí definido por aquel que, ante este influjo, mejor rendimiento pudiera obtener de unos estudiantes que, dada su edad y ambiente socio-académico, son un verdadero crisol de variables fluctuantes de semana en semana, tiempo que existe -por norma- entre las clases individuales de instrumento y que, a su vez, ha sido la medida del tiempo entre toma de datos.

Con lo que respecta a la segunda, nos referimos a la desaparición de datos para la investigación por cancelación de la observación, negativa, error en la fijación de la recogida, etc. Ante ello poco se puede prever para evitarlo, ya que se entiende que son circunstancias sobrevenidas. No obstante, en el presente estudio, se ha multiplicado el número de sujetos por grupo experimental para que, estadísticamente, se salvaguardara la validez estadística y, dada la mortalidad en la vía de algún sujeto, hubiera otra operativa y válida.

Genéricamente para el conjunto de esta modalidad de variables extrañas, Sierra Bravo afirma que los procedimientos comunes para controlarlas son el empleo de grupos control, la repetición de las observaciones y el contrabalanceo. Todos ellos incluidos en el diseño y la realización de la Tesis aquí expuesta.

1.2.3.3.- Técnicas de observación.

La elección de las técnicas de observación es una operación que se debe realizar teniendo en cuenta, fundamentalmente, las características de las unidades a observar, su naturaleza y la de las variables empíricas, así como considerar los factores de coste y tiempo, según asevera Sierra Bravo. Delimitar el espacio y el tiempo del fenómeno a investigar y definir la población son, necesariamente y en el sentido de lo anteriormente afirmado, el primer paso a seguir. La finalidad de esta operación es concretar el sector de la realidad que se va a investigar y del cual se van a obtener los datos necesarios. Ello vendrá expresado de forma adecuada a lo largo de los puntos III.1.1 y III.1.2.

Los estudiosos de la metodología de la investigación recomiendan el empleo, a la vez, de técnicas distintas de observación o, en su defecto,

de idear una forma de contraste de los datos obtenidos. Este empleo recibe el nombre específico de *triangulación*, y está fundado en que, tal y como señalan los profesores Linenger y Warwick²¹, *todo método de recopilación de datos, incluyendo la encuesta, constituye una aproximación al conocimiento. Cada uno proporciona una visión distinta de la realidad y todos tienen limitaciones si se utilizan de forma aislada*. Lo que casa perfectamente con la ya aquí expresado con respecto al método y al diseño de investigación, en particular en relación con las tres coordenadas de evaluación, lo que garantizaría una *observación* válida de la realidad propuesta.

La consideración de las variables extrañas inherentes en la investigación y la determinación de vehículos para su control es, por añadidura, una forma de focalizar la observación, dejando a un lado lo indagatorio.

La elementos que no se corresponderían con la problemática ni el objeto del proceso observación, pues, entendida por su finalidad, es decir, la recogida de datos, engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias. No sólo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino para registrar y obtener estos. Sierra Bravo²² propone el siguiente esquema donde se reconocen sus elementos y su vinculación interna.

SUJETO→ESTÍMULO→OBJETO→RESPUESTA→PERCEPCIÓN→REGISTRO

Entendida así, la observación pudiera ser clasifica en los tipos siguientes, que abarcan los procedimientos fundamentales actualmente existentes de recogida de datos: *observación directa* –que ha su vez puede ser simple o experimental-, *observación documental* y *observación mediante encuesta* –dentro de ellas podemos diferenciar las definidas por un cuestionario, por entrevista o por escalas de aptitudes-. Los tres tipos has sido empleados en la presente investigación:

La observación documental constituye la base argumentativa de los capítulos I.3, II.1 y II.2, así como los fundamentos teóricos del Protocolo (II.3). La observación por cuestionario ha definido los datos obtenidos de la auto-apreciación de los sujetos experimentales (epígrafe III.2.2) y el formato de evaluación externa (epígrafe III.24.1).

²¹ LININGER, CH. A. y WARWICK, D. P., *La encuesta por muestreo: Teoría y Práctica*, Editorial CECSA, México D. F., 1978.

²² SIERRA BRAVO, R., *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid 1999.

La entrevista ha sido empleada para trabajar con el grupo control (epígrafe III.2.2.4) y como vehículo de obtención de datos para las aportaciones realizadas por el profesor Jan Mark Sloman (epígrafe III.2.4.2).

Finalmente, un especial detenimiento al empleo de la observación directa:

La observación simple es la inspección y estudio realizado por el investigador por medio del empleo de sus propios sentidos, a lo que deberíamos de añadir, necesariamente, de sus propios conocimientos, de su capacidad de atender a los aspectos de la realidad observada que desvelan las lindes de la variable experimental. La observación simple es el tipo de observación más pura de la investigación, de ahí su importancia e interés. Ella ha sido empleada en el epígrafe III.2.3, como pilar de una de las coordenadas de validación del Protocolo.

Sierra Bravo afirma que para dicha observación sea científica debe reunir las siguientes condiciones:

1. Que sirva a un estudio ya formulado de investigación.
2. Que sea planificada y se realice sistemáticamente.
3. Que esté relacionada con proposiciones científicas más generales.
4. Que se empleen técnicas objetivas, es decir, que aspire a observar, registrar e interpretar los hechos en forma tal que otras investigaciones puedan verificar sus hallazgos.
5. Que esté sujeta a algún control para la comprobación de su validez y fiabilidad.

Tales han sido las circunstancias, como se verá más extensamente en la redacción del epígrafe mencionado.

Por otro lado, la observación experimental o *experimento* consiste en el estudio de grupos y fenómenos preparados o manipulados, es decir, controlados por el investigador en alguna medida. Frente al carácter descriptivo de la observación simple, el experimento es el instrumento de investigación causal por excelencia. Implica la contraposición de grupos o fenómenos similares, diferenciados por la inducción de un estímulo discriminante.

Este modelo a determinado la validación global del Protocolo (capítulo III.2) como forma de converger las distintas realidades de los estudiantes, tal y como ya se expresaba anteriormente en el apartado dedicado al diseño.

Uno de los elementos mas relevantes de esta vía de observación y que ejercen su influencia en la presente investigación es la necesidad de que los distintos grupos sean idénticos o los más similares posibles. No hace falta más explicación para entender que tal circunstancia, hablando de estudiantes, es imposible. No obstante, dentro de la naturaleza del experimento, ello demandó que la elección de los grupos y de su nivel de variable experimental fueran determinados por el profesor-investigador, es decir, se determinaron grupos que se compensaban en su constitución. Ello vendrá desarrollado más adelante, como todos los detalles del experimento.

I. 3. Aproximación a la metodología de enseñanza del Violín.

I. 3. 1.- Esbozo histórico de la técnica para violín: Fuentes bibliográficas y principales autores teóricos.

I. 3.1.1.- De los orígenes hasta la fundación del Conservatorio de París.

I. 3.1.1.1.-Aspectos Históricos.

Jambe de Fer, el primer teórico que sitúa el violín de cuatro cuerdas hacia 1556, da a entender que su uso primigenio era el acompañamiento de danzas por parte de músicos profesionales en el contexto de eventos sociales, a menudo como un elemento lúdico y desenfadado, bien doblados por voz humana o acompañando a ésta. Podemos observar en estos datos dos de las características esenciales de la aparición del violín que vendrán a definir sus características ulteriores; su histrionismo y su íntima relación con la voz humana.

No se conserva música escrita para violín anterior a 1582. Una posible razón para ello, es que la música de danza se interpretaba normalmente de memoria o sobre lo escrito para ser cantado, por lo que, al ser la misma línea melódica la que realizaba el violín, no se requería de especificaciones ni anotación alguna. Las primeras referencias del violín en tratados de música provienen de la última década del siglo XVI, no obstante, no se trata de escritos destinados a él, sino al la viola²³, y son referencias fragmentarias de las que se deriva una información insuficientemente. Es de suponer que eran los propios ejecutantes de viola los encargados de tañer este nuevo instrumento. La tradición era por tanto eminentemente oral, de maestro a discípulo, otra característica que dejará huella en la idiosincrasia del violinista en el futuro.

No obstante, de estos tratados para viola, en especial el escrito por Ganassi²⁴, emanan unos principios generales de interpretación para los instrumentos de cuerda de la época que eran, a buen seguro, aplicables al violín en estos tiempos tempranos. Además, la iconografía de la época aporta importantes indicios que era solo en la faceta del acompañamiento a la danza en lo que se utilizaba este

²³ Antiguo instrumento derivado de las liras con trastes en el diapasón y diferente en su concepción sonora y de timbre que el actual con esta denominación que forma parte de la familia del violín (*violín tenor*).

²⁴ S. DI GANASSI, *Regola rubertina*, Venecia, 1542.

recién llegado al espectro organológico del momento y que fue así al menos, hasta el comienzo del siglo XVII.

Hasta este instante no se observa diferencias nacionales en la técnica, la manera italiana era copiada por todas las naciones. Catherine de Medici, hacia 1554, importa a la corte francesa en París a músicos violinistas y bailarines italianos. Entre ellos estaba Baltasar de Beaujoyeux, quien fundó el famoso *Balet comique de la Royne* en 1581. Será esta formación la que genere la primera música impresa destinada, de forma expresa, para violín en 1582. Se trataba, cómo no, de dos danzas.

Muy pronto, en los prolegómenos del 1600, el violín va a desarrollar un idioma propio. Este hecho puede explicarse desde dos puntos vista, ambos compatibles. Según Boyden²⁵, el violín empezó a relacionarse con la forma sonata y con la ópera. Autores como G. P. Cima²⁶ o Marini introducen al violín en un lenguaje independiente a las obligaciones rítmico-melódicas de la danza, así como con la ópera de la mano de Monteverdi²⁷ y de otros géneros vocales. Dentro de las necesidades que este nuevo espacio reclamaba (como la recreación de ambientes contrastados y la producción de efectos de timbre que reforzaran el hilo argumental) se experimentó con las posibilidades técnicas del instrumento: aumento tanto de la figuración como de la extensión melódica, desarrollo de los *golpes de arco* además del *legato* ya utilizado, así como efectos técnicos de destacable modernidad como el *pizzicato*²⁸, *col legno*, *sul ponticello*, y *glissando*, utilizados por primera vez por Farina hacia 1627.

Ulrich Michels²⁹ plantea un argumento centrado en la potencialidad de la organología del violín, previa a la interacción de éste en un determinado repertorio. En los albores del Barroco Musical la música instrumental ganaba la batalla a los principios estéticos del

²⁵ BOIDEN, DAVID D., "Violin Technique (I-II)" en New Grove Dictionary of Music and Musicians, Stanley Sadie, 20 vols. Londres. 1980.

²⁶ *Sonata per violino e violone*, 1610. Pasa por ser la 1ª sonata para violín solista.

²⁷ Un dato para la reflexión: Monteverdi era de Cremona, la ciudad donde, según los principales indicios, los grandes constructores daban a luz a este instrumento. No es descabellado pensar que de no haberse producido esta notable coincidencia, y teniendo en cuenta la sobresaliente proyección que las óperas de Monteverdi tuvieron en Europa, la evolución del violín pudiera haber sido más lenta. El joven Monteverdi pudo haber sido el gran impulsor y propagandista de las virtudes orquestales y escénicas de la nueva familia instrumental.

²⁸ MONTEVERDI, *Combattimento. Pintura sonora*. Acto Final: Muerte de Clorinda. 1624.

²⁹ MICHELS, U., *Atlas de la Música*, Volúmenes I y II, Alianza Música, Madrid, 1995.

Renacimiento. En este sentido y, en una línea *pseudo-darwiniana*, hubo instrumentos que no sobrevivieron a la selección natural de unas exigencias técnicas cambiantes. La familia de las violas, por ejemplo, de afinación fija, lentas en su ejecución, limitadas en sus posibilidades de sonido y con timbres oscuros y antiguos, sucumbieron ante la versatilidad del violín, su mango libre de trastes, su proyección en espacios amplios y en definitiva, su mejor predisposición para seguir evolucionando en una época de avances musicales sin parangón. Los violinistas de la época desarrollaron en muy poco tiempo capacidades instrumentales que otorgaban primacía en virtuosismo, como Uccellini, que a mitad del siglo XVII ya postulaba la correcta forma de alcanzar la sexta posición de desmangue, lo que daba al violín una amplitud en entonación no alcanzada hasta el momento en un instrumento distinto al órgano. Ambos posicionamientos, a mi juicio, pudieran ser compatibles.

El desarrollo de la técnica de violín tenderá a polarizarse en dos formas de ejecutar a lo largo del siglo XVII: por un lado un estilo rítmico y simple, basado aún en las formas de danza como fuente esencial de temática, y por otro lado, un estilo libre en el ritmo cercano a la forma sonata, con tiempos lentos donde se requerían líneas cantables en imitación (no doblaje ni acompañamiento) a la voz humana, cuyos precursores esenciales fueron dos figuras esenciales en la evolución técnica del violín: G. B. Vitali y A. Corelli. Ambos estilos están estrechamente ligados, respectivamente, con la manera de francesa y la italiana de interpretar. Estamos pues ante la primera manifestación de lo que más adelante vendrá a denominarse “escuela”. Se podría decir que ante estos dos modelos, los demás países europeos se fueron alineando, aunque los autores italianos, versátiles y de gran intuición musical, seguían utilizando el estilo francés cuando componían danzas. Sin embargo, en el ámbito galo, hasta que Leclair en 1720 compuso su primera sonata al estilo italiano, los autores franceses no variaron su manera nacional, todo hay que decirlo, algo anticuada para los gustos de las cortes reales del momento, lo que facilitó la contratación de músicos italianos en los principales focos de creación musical originando una cierta europeización del estilo italiano, y en consecuencia, la difusión de un instrumento que ya en estos instantes presentaba unas exigencias técnicas muy notables, y por ende, supuso un reto importante a los intérpretes de la época.

Los avances en la construcción de violines gracias a Nicolo Amati, Jacob Stainer, y posteriormente por Stradivari, así como el paralelo avance de la morfología del arco frente a los avances técnicos de la época, que iban facilitando a la vez nuevos pasos, produjo una progresiva introducción del violín dentro de la vida social y popular

del siglo XVII, y a diferencia de lo ocurrido en el siglo anterior, ahora era este instrumento un invitado casi obligado en toda clase de representaciones artísticas y literarias, así como progresaba la consideración social de los violinistas, en gran medida gracias al establecimiento de agrupaciones estables, como por ejemplo los *24 Violons du Roi* en 1626 en la corte de Luis XIII de Francia.

Alemania había permanecido dentro de la influencia del estilo italiano (incluso en sus constructores de violín, que en muchos casos eran discípulos de los grandes maestros de Cremona) pero alrededor del 1700, de la mano de Franz Biber y J. J. Walter promovieron un avance técnico superior al experimentado por los italianos. La más especial característica del desarrollo alemán fue los avances en la ejecución de polifonía, la *scordatura*³⁰, la Variación³¹ (como forma predilecta y que será de extrema importancia en el desarrollo ulterior de la literatura para violín) y la potenciación de los títulos descriptivos y los efectos, ya iniciada en Italia.

Al espectro de formas musicales propias del violín (danza, sonata y variación, principalmente) se unirá hacia 1700 un nuevo invento: el concierto. Ya empleado a finales del siglo XVII por autores de tanta trascendencia para el violín como Corelli, de quien manifestaba el maestro Fernández Rabos que *“en su obra inmortal se encuentra una riqueza de invención, pureza de forma y una grandiosidad desconocida hasta entonces”*³² Stradella o Gregori, la mayor eclosión de recursos técnicos vino de la mano de Vivaldi y Locatelli. La llegada de un solista virtuoso frente a una formación orquestal demandaba tanto un

³⁰ Modo de afinar el violín distinto al habitual. De esta forma el compositor aumentaba los recursos expresivos del instrumento. La afinación específica se indicaba en el comienzo de la pieza y se escribía la partitura como si no se hubiera realizado cambio, es decir, el intérprete leía y ejecutaba según la habitualidad mientras los sonidos resultantes eran diferentes a la grafía y correspondían a las necesidades armónicas del compositor. De alguna forma, este artificio generaba grandes problemas para los intérpretes muy formados debido al desbarajuste en su percepción auditiva. Se ha especulado con la posibilidad que esta herramienta era una forma de facilitar la lectura a intérpretes amateur, ya que simplificaba la escritura en casos de tonalidades complejas, pero es también cierto que en algunos casos posibilitaba la realización de combinaciones polifónicas y daba al violín timbres distintos y enriquecedores en el discurso expresivo de una pieza.

³¹ Tras la ejecución del tema el intérprete juega con los fundamentos del lenguaje musical para ir tornando la melodía en elementos expresivos y texturas diferenciados. Esta forma es muy dada al lucimiento personal del intérprete ya que una de las técnicas de variación más efectivas es la *variación por aumentación*, es decir la introducción de ornamentos y puentes veloces a modo de molduras. Esto será un reto técnico tanto para la velocidad de ejecución como para la riqueza rítmica y la articulación del arco.

³² FERNÁNDEZ ARBOS, ANTONIO, Discurso de recepción como académico de número a la Real Academia de San Fernando, *“Del violín, de su técnica, de su interpretación, de su estilo y de su relación con la evolución de la Música”*, Madrid, 1924.

sonido como una técnica más poderosos. La figuración se vuelve más elaborada y los golpes de arco definen gran parte de la expresividad del pasaje a interpretar. El uso de las posiciones agudas de desmangue se generaliza, sin bien la séptima posición es, por norma, el techo hasta cerca del clasicismo, a pesar que Locatelli, como de las excepciones, llega a utilizar la decimocuarta posición en uno de sus *24 Caprichos de concierto*. De igual forma el uso de las dobles cuerdas se desarrolla y las melodías, en especial la de los tiempos lentos de los conciertos, se vuelven cada vez más expresivas, esto provoca necesidades no solo en el ámbito de lo virtuoso, sino también en la producción del sonido, en general, y en el uso del arco (peso y distribución) y del *vibrato*. Sobre este aspecto hay cierta controversia de la que hablaré más adelante, solo un apunte; hay investigadores que defienden que en todas las épocas de la historia del violín existió el uso del *vibrato* (innumerables, casi todos provenientes de la práctica instrumental) frente a la opinión de otros que defienden que el *vibrato* es una herramienta muy posterior, casi propia del siglo XX. En este sentido se sitúa la reciente obra de Zdenko Silvela³³ que divide la historia del violín y de su música en Eras, y al respecto del momento del cual estamos hablando se refiere como "*La Era Antigua: Malabaristas frente a musicales, inexistencia y rechazo del vibrato.*" Más adelante profundizaré.

Otro elemento que aparece en este período y viene a acelerar los avances técnicos es la generalización de la interpretación *Ad Libitum*, de forma general en la piezas, pero particularmente centrada en unos espacios dentro de la forma musical que también ven por primera vez su luz y son muy bien acogidos por el público ávido de demostraciones excepcionales de virtud interpretativa: las Cadencias. Si bien el tiempo impuso el gusto por dejar escritas muchas de ellas, en un principio solo respondían al antojo momentáneo del violinista, improvisadamente, y utilizando muchos de los recursos que se habían desarrollado con anterioridad en la Variación, moldeaban los temas y células esenciales de los conciertos. La imaginación, la más poderosa herramienta creadora, derribó fronteras de lo posible y consiguió, con la excusa de estas partes solistas, el mayor avance técnico hasta la fecha, desde el punto de vista del lucimiento instrumental.

Bien entrado el siglo XVIII aún existía una primacía notable de los violinistas italianos, a la vez que pioneros en la utilización de recursos, aunque las aportaciones tanto alemanas como francesas fueron más que significativas. J. S. Bach escribe sus sonatas y partitas para violín solo constituyendo en la época la máxima demanda

³³ ZDENKO SILVELA, *Historia del violín*, Entrelíneas Editoriales, Madrid, 2003.

técnica (incluso en la actualidad son un repertorio reservado para los intérpretes de nivel más elevado) .Trataré el tema de estas piezas más detenidamente en capítulos posteriores pero desearía reflejar que se llegó a pensar que eran imposibles de ejecutar literalmente y que Bach había plasmado en ellas una especie de *metáfora sonora*, de modo que cada intérprete aportaba, además de sus posibilidades, una cierta dosis de fantasía para salvar la escritura original y encontrar efectos sonoros aproximados. La técnica moderna ha ido desvelando que todo lo escrito era perfectamente interpretable y que solo desde una mente con un conocimiento epistemológico de la técnica del violín apropiado, se podría haber diseñado con tanta precisión estas piezas, lo que viene a destacar el importantísimo conocimiento que Bach alcanzó sobre la interpretación del violín. Por otro lado, en Francia, una vez rotas las reticencias a componer según el estilo italiano, como veíamos antes, los autores no tardaron en investigar, siendo destacable el empleo de los armónicos, tanto naturales como artificiales.

Según Boyden, la tradición violinística del siglo XVIII puede resumirse en tres tratados fundamentales: Geminiani (1751), por la tradición italiana, Leopold Mozart (1756) por la Alemana y Centro-Europea, y L'abbé *le fils* (1761), verdadero punto de inflexión para la nueva y ascendente francesa. No obstante, quizás por su origen español, siempre es obviado uno de los más importantes y destacados tratados de la época, que trascendió y dio luz, el de José de Herrando (1756) del que hablaremos, junto con el de Mozart, más adelante.

Pero será en las postrimerías del siglo cuando acontecerán dos hechos fundamentales y decisivos para la evolución de la técnica del violín; por un lado, la fijación definitiva de la morfología del arco por el arquetero francés François Tourte, según las indicaciones del gran profesor y violinista italiano J. B. Viotti, llamado el *padre de la moderna interpretación del violín*. Por otro, la fundación del Conservatorio de París. La extraordinaria importancia de este acontecimiento es difícilmente explicable en breves palabras, pero sirva de línea argumentativa que será desde esta institución donde se regenere todo el conocimiento técnico posterior a 1785 (fecha de ambos eventos), así como generar todo lo que hoy llamamos *escuelas violinísticas* y *academicismo*, así como ser el motor de toda la pedagogía musical moderna. Me siento especialmente orgulloso de poder acreditar que siguiendo una línea genealógica de maestros, estoy directamente relacionado con Viotti y la fundación del conservatorio. Orgullo que comparto con un numerosísimo grupo de concertistas y profesores europeos. La labor de Viotti y del Conservatorio de París es aún un hecho constatado en las generaciones actuales, que sin desmérito de la expresión, somos discípulas y herederas. Junto a Viotti un trío

excepcional de violinistas franceses dieron a luz a la llamada Escuela Francesa: Baillot, Rode y Kreutzer.

1.3.1.1.2.-Sujeción del violín y del arco.

En la primera mitad del siglo XVIII había numerosas formas de sujetar el violín, agrupadas en tres grandes grupos según el punto de apoyo que el instrumento tomaba respecto al cuerpo; al pecho, que limitaba el uso del diapasón a la primera posición, al hombro y al cuello. En esta última, la barbilla se apoyaba plácidamente sobre la parte derecha de la tapa superior del violín, manteniendo, mediante cierta su propio peso, la estabilidad del instrumento, en especial, desarrollando mayor presión, en los cambios descendentes de desmangue. Estos cambios de posición también podía realizarse mediante otro método especial que consistía en un gesto de la mano izquierda semejante al ganeo, no obstante no resultaba completamente satisfactorio y fue quedando obsoleto paralelamente al desarrollo de la escritura.

Según el tratado de Corrette³⁴ y Leopold Mozart³⁵ el mentón era usado para fijar la posición del instrumento y proporcionar mayor seguridad a toda clase de desmangues. L'abbé *le fils*, en la dirección de la técnica moderna, apunta de la necesidad de que el punto de "anclaje" no sea en la parte derecha de la tapa superior sino en la izquierda, aunque no compartía la necesidad de que el mentón ejerciera trabajo alguno. El investigador español Emilio Moreno³⁶, al respecto de las diferentes formas de sujeción de la época, afirma que de la misma manera que hoy, mucho más uniformes entre sí las diversas escuelas violinísticas, no existen diferencias abismales entre ellas, estas diferencias sí que fueron notorias en el siglo XVII, pudiéndose diferenciar tres grandes maneras que coexistieron y marcaban gran diferencia tanto en lo estético como en el resultado artístico:

- La manera de Geminiani³⁷, donde la primera posición del violín es casi horizontal y paralela al suelo, en la que no intervienen en absoluto la barbilla en su equilibrio, siendo el

³⁴ CORRETTE, M., *L'école d'Orphée: Méthode pour apprendre facilement á jouer du violon dans le goût français et italien*, París 1738.

³⁵ MOZART, L., *Versuch einer gründlichen Violinschule*.Augsburg, 1756.

³⁶ MORENO, E., "El problema de la sujeción del violín como condicionante de la digitación en la música del siglo XVII" *Quodlibet*, nº 11, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 1998.

³⁷ GEMINIANI, F., *The art of playing on the violin*, Londres, 1751.

pulgar y el índice izquierdo los depositarios, apoyando el violín en la clavícula. Unida a esta versión se encontraba Veracini, y muy probablemente la mayoría de los instrumentistas italianos del momento.

- La manera de Herrando³⁸ y Mozart (en su segunda opción) que elevan la posición de reposo del violín de la opción de Geminiani y, como expresaba con anterioridad, barbilla asía con firmeza el instrumento por encima del hombro y apoyado contra el cuello.
- Una manera intermedia entre ambas expresada por Corrette, que recomienda sujetar el violín con los dedos índice y pulgar de la mano izquierda, pero también apoyar el mentón sobre el violín “cuando fuera necesario”, en clara alusión al problema técnico de los desmangues. Alineado a él, aunque bastante posterior, podríamos nombrar a Cambini³⁹, algo más radical en sus postulados.

Cabe destacar que al margen del estándar de posicionamiento, era muy común desplazar el punto de contacto con la tapa superior dependiendo de la cuerda a interpretar para, de esta forma, facilitar la activación de la mano izquierda, análogamente a lo que modernamente se hace con el desplazamiento transversal del codo izquierdo.

Sea como fuere, la posición de la mano frente al mango, así como el ángulo de incidencia de los dedos al batidor vino determinada mayoritariamente por lo que vino a denominarse *empuñadura de Geminiani*, que era la resultante de colocar el cuarto dedo en Re sobre la IV^a cuerda, Sol con tercero sobre la III^a, Do con segundo sobre la II^a y Fa con primero sobre la I^a. A este principio de colocación se unía el convencionalismo que la mano izquierda debía literalmente de agarrar al violín por su cuello o mango realizando efecto de pinza entre el pulgar y el dedo índice en su base.

De la técnica de sujeción emana gran parte de las posibilidades expresivas de un intérprete, en general, y muy decisivamente los aspectos relacionados tanto con la afinación como la producción del sonido. Es por ello que debemos observar que en el momento

³⁸ HERRANDO, J., *Tratado o Arte y puntual explicación del modelo de tocar el violín con perfección y facilidad*, París, 1756.

³⁹ CAMBINI, G. G., *Nouvelle Méthode Theorique et Practique pour le Violon*. 1800.

en el que el repertorio de violín empieza a despuntar por sus recursos expresivos, los violinistas se lanzan a investigar sobre lo que en primera instancia les causa problema o limitación, es decir, sobre los aspectos que puedan poner freno a sus ideales artísticos. Es así como la evolución del violín, como expresión, va unida a la evolución de la técnica, como aspecto global, y al desarrollo de estrategias para adquirir estas destrezas o disposiciones físicas, en lo particular al tema de nuestra investigación. En definitiva, la historia del violín podría dibujarse con la narración de los diferentes métodos de trabajo (estudio) que se han empleado en cada momento respondiendo a las circunstancias, exigencias y al repertorio, y es en el contexto histórico de mediados del siglo XVIII cuando se producen las primeras manifestaciones precisas de esta continua búsqueda, que lejos de ser perfeccionista ni peregrina, solo ansía un concepto estético; *la excelencia artística*. Será una constante hasta nuestros días.

Antes de la adopción del arco moderno, o arco de Viotti, hubo numerosos tipos y modelos que a menudo coexistían en tiempo y lugar, e incluso un mismo músico podía usar diferentes tipos dependiendo de las características de la pieza a interpretar. Ni que decir tiene que si con un único modelo de instrumento existían al menos tres formas de sujeción, en el caso del arco las posibilidades eran más. Las diferencias eran muy sustanciales tanto en peso, longitud y curvatura. Una explicación detallada, además de muy extensa, nos desviaría del objetivo de este capítulo, pero para poder explicar la evolución de la técnica en relación con la producción del sonido haré una muy simple clasificación: los cortos y los largos.

Los primeros son de procedencia más antigua y de curvatura convexa más pronunciada. Eran utilizados tradicionalmente en la interpretación de danzas y se asían de forma algo rudimentaria con el pulgar por debajo de las crines⁴⁰, localizando el punto de sujeción muy cerca de la nuez. A esta forma se la denominó *francesa*. Entre sus virtudes destacaba la posibilidad de interpretar figuras muy rítmicas y articuladas, un sonido incisivo, casi de percusión no obstante, el bloqueo de la muñeca que se generaba no permitía el desarrollo de sonido tenido.

Los segundos, usados originariamente para la interpretación de sonatas, se asían normalmente según la forma *italian*, prototipo de las modernas formas. Las yemas de los dedos contactan con la vara del arco, incluido el pulgar a cierta distancia de la nuez.

⁴⁰ Aún en el siglo SXVII había instrumentistas con esta clase de arcos que mantenían la tradición antigua de tensar las crines con el pulgar.

(Entre dos a ocho centímetros). Permitía, además de una continuidad mayor en la elongación de los sonidos tenidos, controlar el volumen con el diferente grado de presión del dedo índice sobre el cuerpo del arco, apoyado este sobre la primera falange. Si era necesario mayor volumen la presión se realizaba con la segunda falange y en casos muy excepcionales con la tercera. A este proceder se le denominó *agarre de Leopold Mozart*. Fue él mismo quien postuló por primera vez la relación entre volumen y cualidad del timbre sonoro con la velocidad del desplazamiento del arco sobre la cuerda.

1.3.1.1.3.-Golpes de Arco y pizzicato.

Al igual que en la actualidad, el arco incidía sobre la cuerda en ángulo recto. Este es un principio físico que de forma empírica ha prevalecido en toda la historia de la técnica instrumental, a excepción de puntuales experimentos. De igual forma, al margen de especificaciones más precisas, la calidad del sonido viene determinada de forma general por la distancia del punto de contacto (siempre en ángulo normal) al puente. Las directrices sobre la forma de *pasar el arco* son vagas en los tratados de la época, y casi entran dentro del ámbito del secreto entre maestros y discípulos, no obstante, de las instrucciones de Geminiani podemos dilucidar algunas reglas: para las figuraciones rápidas, cortas o rítmicas se empleaba un movimiento de antebrazo (desde la articulación de la muñeca hasta el codo), que era el gesto mayoritario y esencial, para sonidos tenidos entraba en juego la articulación del hombro. Los dedos apenas cumplían función alguna más que de sujeción de la vara. A diferencia que en la actualidad, no buscaban limar las impurezas de sonido que se produce en los cambios de dirección del arco, es más, se apoyaban en ellos para generar fórmulas rítmicas, en especial al usar modelos de arco antiguos (los más cortos). El sonido articulado que se producía ha llegado hasta nuestros días como una característica de la interpretación de la época, definida en diferentes tipos de *golpe de arco*. Al respecto, Leopold Mozart describe esta articulación, entre un mar de adverbios, como una rápida incisión del arco sobre la cuerda con *ataque cuidado*.

A los violinistas, ante la necesidad respetar la voluntad artística de la época, se nos plantea un problema de interpretación en relación a las descripciones de los golpes de arco, ya que lo explicado por los teóricos se basa en la características de los arcos por ellos utilizados, y por ende, necesitamos hacer una traducción de intenciones. Los antiguos arcos convexos ofrecían menos resistencia a la cuerda que los modernos, además de estar menos

tensados. Su articulación más inmediata era un rebote natural, articulado, como ya hemos hablado, con escaso volumen, si embargo, el diseño cóncavo es, en esencia, un amplificador de sonido, pensado para poner a realizar sonidos tenidos muy largos, y en consecuencia, pierde espontaneidad en el rebote a la vez que genera lo que viene a denominarse *sonidos parásitos*, que son aquellas frecuencias resultantes de fricción que si bien no son audibles a cierta distancia, en el estudio del intérprete generan ciertas confusiones sobre el sonido obtenido.

Un ejemplo de esta necesidad de traducir intenciones podría ser el uso del *martelé*. En esta época su efecto se acercaba a un *sforzando* sutil, destinado a un mero énfasis de apoyatura, sin embargo, al ser interpretado con el modelo moderno, estamos ante una idea más brusca y tensa, acomodada al gusto interpretativo romántico, pero lejos de la liviandad ágil de la música de la época. Al respecto de esto insiste Mozart, muy avanzado en los aspectos técnicos pero conservador en el estilo, que ya percibe en su tiempo una nueva forma de tocar entre los jóvenes muy aguerrida y esforzada, lejos del sonido relajado y ágil que él buscaba en sus interpretaciones. Aconseja un estudio serio de la calidad del sonido, puro y sin afectaciones, como camino a la profesionalidad. Este planteamiento es el principio del cambio hacia la mentalidad moderna del intérprete; si bien en el pasado la virtud era fruto del ornamento, del ritmo, de la velocidad, de la sensación causada al público. Mozart se adelanta a su tiempo planteando la calidad como elemento incontable de la expresión artística, como meta tanto del estudio como de la interpretación en concierto público.

Acerca del uso del arco dentro de la interpretación, una de las cuestiones más importantes era la denominada *regla del arco abajo*, cuyos vestigios llegan hasta hoy. Su formulación es simple; se interpretará arco-abajo cada nota de inicio de compás. Esto tiene su origen en el del instrumento mismo, es decir, en la necesidad de marcar destacadamente los pasos importantes del baile o danza. Aparece ya implícita en el tratado de Ganassi⁴¹ dirigido a instrumentistas de viola y en el prefacio del de Rognoni⁴² ya de forma específica para los de violín. No obstante, a pesar de lo aparentemente simple de la norma, su aplicación práctica resultaba, cuanto menos, compleja, ya que en numerosos casos el número impar de arcadas en cada compás derivaba en un sinnúmero de excepciones y reglas secundarias. Será Zanetti en su obra *Il*

⁴¹ GANASSI. S., *Regola rubertina*, Venecia, 1542.

⁴² ROGNONI, R., *Passaggi per poptersi essercitare*, Venecia, 1592.

scolaro (1645) quién introduzca la costumbre de anotar en la partitura, con un signo determinado, la dirección del movimiento del arco. En su caso, escribía una T para el arco-abajo y una P para el arco-arriba.

La importancia de esta regla trasciende al simple conocimiento de cómo se distribuía el arco en esta época, es el origen técnico de la enorme variedad de combinaciones articulatorias de la actualidad, que ya hemos nombrado como *golpes de arco*. La explicación la apuntábamos con anterioridad; el cumplimiento obligado de la regla generaba la necesidad de enganchar varias notas en un mismo arco, esto producía inevitablemente un cambio en el timbre y en la propia articulación. Rápidamente fue interpretado como una riqueza en la gama de colores expresivos, haciendo de la necesidad virtud.

La utilización de esta nueva riqueza estaba determinada tanto por el tempo como por el carácter de la pieza. Si bien en una época temprana la simplicidad favorecía la comprensión directa de la partitura, a mediados del XVIII la evolución del repertorio multiplicó la variedad de interpretación y de articulación. Se desarrollaron otras reglas relacionadas con la estética de la época (en mi opinión, estamos de nuevo ante un gusto que nace de la necesidad) como la utilización, en las notas tenidas, de la *messa di voce* o *hinchado* que, como fácilmente puede deducirse, consistía en realizar un notable regulador *in crescendo* y su consecuente relajación a lo largo de la continuidad de la nota. Con frecuencia, según apunta Boyden, en el clímax de volumen llegaba a utilizarse *vibrato*⁴³.

De nuevo será Leopold Mozart⁴⁴ quien ponga orden en el asunto; por un lado establece cuatro grados de matiz (*crescendo*, *diminuendo*, *messa di voce* y doble *messa di voce*), así como describe y determina una grafía a las técnicas esenciales, que, al utilizarse en las partituras, liberaban al intérprete de especulaciones innecesarias

⁴³ Llama la atención observar cómo este uso del hinchado de sonidos desaparece casi súbitamente al desarrollarse los primeros modelos de arco cóncavo, donde la posibilidad de mantener el sonido en *son filé* era mucho más sencillo. Recordemos también que a principios del siglo XVII, para mantener un sonido era casi norma el ornamentarlo, desde con simples trinos o trémolos hasta con fermatas. En ello me apoyo para sugerir que la evolución de la tecnología instrumental es un factor determinante en los gustos musicales, y por ende, en los técnicos. Existe una interacción absoluta entre intenciones, posibilidades y realidad. Nos encontraremos con más casos similares más adelante.

⁴⁴ MOZART, L., *A treatise on the fundamental principles of violin playing*. Oxford Early Music Series, 1985.

sobre la norma a seguir. Sus grafías permanecen hasta nuestros días y se refieren a dos tipos de *détaché* (articulado y portado), al *martelé* o sonido en cuña y al *pizzicato*. Igualmente dedica palabras a lo que, en el protocolo aquí a estudio, denominamos trabajo en *son filé*, calificándolo como *trabajo de gran utilidad*.

Enganchar dos o más notas en un mismo arco había estado presente desde los comienzos pero, debido a la respuesta física de los arcos convexos, eran evitados hasta que el desarrollo técnico del siglo XVII venció las dificultades, considerando este elemento como una característica de virtuosismo del intérprete. Rognoni introduce en sus composiciones ligaduras de hasta quince notas, todo un alarde para el momento. El Barroco conoció un notable desarrollo de técnica de arco tanto en su concepto individual, en ligadura o en su combinación. El golpe básico, como ya mencionaba, era el *no legato* (como en los modelos pedagógicos actuales) también denominado *détaché*, un término con cierta confusión implícita ya que alrededor de 1750 empezó a utilizarse como sinónimo de *staccato* o *spiccato*. Podía representarse gráficamente tanto con un punto como con una lágrima vertical sobre las notas en cuestión. Del conjunto de las características de la pieza a interpretar tomaban un significado técnico u otro. En tempos moderados, el valor rítmico de la nota se dividía en dos, uno de ellos debía de permanecer en silencio. Esta práctica se estandarizó en el lenguaje musical más allá de la práctica de los instrumentos de cuerda frotada. De alguna forma, en estos momentos, apenas podríamos diferenciar con exactitud entre este tipo de *détaché* con el *staccato*. Igualmente, de aparecer esta puntuación en notas unidas en ligadura, el concepto musical prevalecía, ejecutándose en un mismo arco con paradas de articulación en cada sonido de la ligadura.

Sobre notas sueltas en tempos más animados, estos signos eran denominados *de staccato*. Su ejecución era muy cordada con parada inicial y final, predominantemente en la zona inferior del arco. Cuando esta articulación se desplazaba a los tercios medio y superior, la muy leve adherencia de los arcos de la época provocaba un rebote muy nervioso, solo utilizado en tempos veloces, muy cercana esta técnica a la moderna denominada *sautillé*, de la que es predecesora.

La belleza articulatoria y rítmica de las combinaciones de *staccato* y *legato* pronto ocuparon un lugar de privilegio en los gustos compositivos del XVII y XVIII. Dos grandes grupos se diferenciaban. En tempos lentos se denominaban *portato* (no confundir con la técnica propia de arrastre de la mano izquierda).

De carácter muy expresivo y poco cortado, su intención era el énfasis del discurso. En tempos rápidos de *Craquer*, de origen francés, muy rítmico, veloz, picado y ligero. Leopold Mozart, en su tratado, recopila una gran cantidad de posibilidades combinatorias de esta técnica que eran utilizadas, alternativamente, como enriquecimiento a pasajes mono-rítmicos para generar mayor interés. Significativo resulta el uso que ya realiza de doble-craquer, es decir, dos *staccatos* arco-abajo y dos arco-arriba. Este uso, moderno y refinado, ya tenía un antecedente en la tradición germana; Walter, tanto en su *Scherzi da violino solo* de 1676 como en *Hortulus chelicus* de 1688 ya utiliza enganches de *staccato*, hasta veinticuatro.

Esta utilización del *staccato*, como herramienta de énfasis y color, se desarrollaba en ocasiones sobre una sola nota. Definido como *trémolo legato*, requería distintos grados de *detaché*, es decir, la articulación no permanecía homogénea sino que, en consonancia con la dinámica expresiva, generaba o descargaba tensión graduando la intensidad del *staccato*. De este concepto evolucionó el *ondulé*, de gran analogía con el anterior tanto en técnica como en función pero carente de articulación alguna, más cercano en ese sentido al *portato*.

Estas repeticiones continuadas como elemento ornamental, propias del Rococó, llevadas a más de una cuerda generan un efecto de gran potencialidad escénica: el *bariolage*. Esta técnica fue utilizada en dos modelos; por un lado, inmersos en la búsqueda de las posibilidades polifónicas del instrumento, en acordes arpegiados o en sucesiones de ellos, generando un efecto de continuidad armónica que en espacios de cierta reverberación se asemejaba bastante al efecto de órgano, muy apreciado en el momento. Bach y Geminiani son ejemplos de su uso masivo en piezas para violín solo y solista, quedando algo apartada en el Clasicismo, esta técnica tomó relevancia en siglos posteriores como elemento expresivo esencial en el Virtuosismo. Por otro lado, su utilización en líneas bi-cordales, donde mayoritariamente una de ellas ejercía de pedal. Este recurso se completaba con diferentes articulaciones de enriquecimiento, teniendo un tratamiento especial en la obra de Leopold Mozart. El Clasicismo sí acogió esta herramienta en su glosario expresivo, constituyendo un elemento clave de su dialéctica.

Dobles cuerdas es la denominación colectiva que recibe la práctica técnica de la polifonía en el violín. Esta práctica, en sus consideraciones de mayor dificultad, no está nada bien trabajada en los tratados de la época, dejando a la solución particular de

cada intérprete. Me refiero principalmente a los problemas de continuidad de las voces y de digitación. Serán las obras del Romanticismo las que desarrollen este aspecto. No obstante, se realizan una serie de consideraciones relevantes: de forma general, la línea de interpretación de los acordes es arpegiada, aunque este arpegiado o debe confundirse con el ejercicio del *bariolage* anteriormente expresado. Los arcos de la época podían mantener varias cuerdas en sonoridad sin grandes esfuerzos, pero soltaban con frecuencia las notas de mayor duración en aras de la melodía (en parte porque la resonancia de los instrumentos era sustancialmente mayor y la armonía permanecía más tiempo sonora). La liviandad era la tónica, contrariamente al concepto arrastrado que hoy mantenemos de la polifonía barroca. A partir de 1750 existe la tendencia de romper el arpegiado para mantener las últimas dos notas del acorde, apuntando a la ulterior forma de interpretación.

I.3.1.1.4.- Afinación.

Ha de considerarse que la afinación no es un hecho absoluto sino cultural. El temperamento occidental es un tema de gran extensión con implicaciones técnicas, matemáticas y hondas raíces históricas. No es el momento de tratar el tema en su faceta epistemológica global sino de su implicación directa con el violín.

En el momento histórico del que hablamos existía gran controversia sobre el temperamento o sistema de afinación a emplear en los instrumentos musicales, así como la altura relativa de afinado o *nota de referencia*. Muy lejos de una estandarización universal, cada pueblo o comarca tenía en uso su propia variedad, e incluso, dependiendo tanto del tipo de música como del instrumento, o grupo de ellos a utilizar, podía aplicarse variantes de su propia norma. Calificar esto de *confusión* como hace Boyden (New Grove, 1980) o de *cajón desastre* como afirma Donington⁴⁵ no es una desafinación. Los primeros sistemas cercanos a una estandarización se produjeron alrededor de las iglesias, donde de la necesidad que crear una concordancia entre coro y órgano dieron lugar a los primeros patrones. No obstante cada tono específico de órgano requería una afinación particular, teniendo muchas limitaciones técnicas que chocaban de lleno con la libertad de la voz humana y el gusto establecido. No fueron pocas las polémicas. Modernamente, uno de los referentes internacionales de investigación al respecto es el insigne Profesor Arthur Mendel,

⁴⁵ DONINGTON, R., *La Música y sus instrumentos*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

de la Universidad de Princeton, de quien tomaremos algunas de sus conclusiones⁴⁶.

Johann Joaquim Quantz, muy influenciado por su faceta de intérprete, fue uno de los primeros teóricos del siglo XVIII que expresó su desaprobación con este hecho y su consejo de adoptar una norma universal, aunque es justicia apuntar que fue Praetorius, aún en el XVI, quien reflexionó sobre esta necesidad, habiendo propuesto en 1619 la fijación de la altura del la-1 a 424.2 Hz., muy aproximado al diapasón utilizado por Heandel (422.5 Hz.) o al utilizado por la Filarmónica de Londres ya a principios del XIX (423.3 HZ.)

Como expresa Quantz⁴⁷, hay cuatro grandes modelos de afinación que expresaré con absoluta simpleza: el modelo de alemán (también llamado *Veneciano*) para Coro, con un diapasón agudo. El modelo francés, con numerosas variantes, de diapasón grave. Y el modelo Alemán de Cámara, intermedio entre ambos grupos y que era el preferido por Quantz. Sin duda, su condición de concertista de flauta constituyó un argumento clave para no optar por las afinaciones más agudas ya que las primeras favorecían el timbre y la brillantez, sobre todo en la voz y en las cuerdas, pero encontraba la oposición de los cantantes, que debían de realizar notables esfuerzos técnicos para su utilización, y la de los instrumentistas de viento, que contaban con una tecnología muy rudimentaria que les generaba grandes inconvenientes. La más grave era especialmente expresiva y dulce para estos instrumentos, pero generaba un resultado nada interesante en los grupos orquestales donde las diferentes secciones se mezclaban en sonoridad en una redondez sonora nada favorecedora para la obtención de colores expresivos. Quantz apostaba por subir la afinación de referencia pero con suma atención a los problemas de los instrumentistas. El violín permanecía ajeno a esta problemática ya que era de absoluta versatilidad al respecto, aunque los diapasones más agudos hacían lucir más sus cualidades sonoras.

Poca repercusión tuvieron sus planteamientos, pero las circunstancias históricas, casi de casualidad, impulsaron sus postulados; por un lado un gran número de órganos en Alemania estaban en estado ruinoso y a principios del siglo XVIII, en una coyuntura económica favorable, muchos de ellos fueron

⁴⁶ MENDEL, A., "Pitch in Wester Music since 1500: re-examination" en *Acta Musicologica*, vol. 50, 1978.

⁴⁷ QUANTZ, J. J., *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiére zu spielen*, Berlin, 1752. (Reedición en inglés Dover, Nueva York, 1954).

sustituídos, fijando una afinación relativamente homogénea. Por otro lado, en los albores de la sociedad industrial, los antiguos artesanos de instrumentos de madera y metal caminan hacia una producción más moderna, teniendo presente la exportación de sus instrumentos más allá de las fronteras de su ciudad o su comarca, por lo que necesitaban normalizar el diapasón para que fueran útiles en el mayor número de lugares posible.

Los estudios realizados por Mendel sugieren que las diferencias de los distintos modelos no eran precisamente sutiles, ya que en el diapasón más agudo el la-1 podría equivaler al Si-1 actual, los más graves estarían cercanos a la equivalencia con el Sol-1. Enormes diferencias que, además de las virtudes o defectos de cada uno de ellos, ponían muy difícil la circulación libre de músicos de un lugar a otro ya que constituía un enorme inconveniente a unos oídos que carecían de referencias fijas. Es de suponer que en esta época, el instrumentista que se enfrentara a este reto era incapaz, literalmente, de afinar dos notas seguidas, por lo que podríamos plantear la búsqueda de una norma universal, en cierto modo, como una necesidad nacida, en gran medida, de los instrumentista y sus deseos de difusión y prosperidad musical, transgrediendo estancamientos estéticos y compositivos, realidad ésta que se a reproducido en diferentes ocasiones a lo largo de la historia de la música y en la que, como instrumentista, veo una gran belleza; el triunfo de la *praxis artística*.

El estudio de los tubos de los órganos alemanes de la época pone de manifiesto que en la mayoría de los casos se afinaban un semitono bajo de la referencia actual la-1 a 440 hz.

El tránsito al XIX trajo una nueva elite instrumental fomentada por la aparición a finales del siglo XVIII del concepto de conciertos comerciales en salas abiertas al público. La profesionalización del hecho musical corre paralela a su universalización, además, esta nueva situación social del instrumentista (músico profesional, liberal y autónomo) desvincula la formación de éste de los cauces hasta entonces tradicionales y genera la necesidad de crear centros académicos específicos. La fundación de los primeros Conservatorios Oficiales supuso un paso decisivo. Casi al tiempo de la fundación del Conservatorio de París fue un violinista el que lideró la opinión de la universalización de la norma; Baillot. Sus argumentos tuvieron respuesta en la fijación para el propio Conservatorio (referente mundial oficioso) del la-1 entre 439.45 a 439.55 Hz., considerada una afinación muy aguda en la época teniendo en cuenta que hay datos de la utilizada en la Ópera de París en 1811 que la situaba en 427 Hz. Seguiremos más adelante.

Todo lo anterior está referido a fijar un punto de referencia para construir la escala. Pero, ¿qué escala? Nada sencillo de explicar como ya analizaremos en el punto II. 2.3.2. de la presente Tesis.

En el momento histórico en el que nos encontramos aún no se había decidido la estandarización del *Temperamento Igual* (el utilizado en los pianos modernos) sino que convivían varias opciones de ordenamiento de las frecuencias de los intervalos, lo que venía a poner algo más de dificultad al ya aguerrido intérprete de violín.

A pesar de esta confusa variedad de sistemas, los métodos de violín apenas ofrecían unas leves líneas acerca de las reglas concernientes a las líneas melódicas y a la afinación de los tonos y semitonos, sin entrar en los intervalos mayores como los de tercera y quinta que resultan tan esenciales para la polifonía del violín, aún más cuando la costumbre era diferenciar notablemente el semitono cromático del diatónico. De nuevo es Leopold Mozart quien trata el tema; expone el caso de la igualdad cromática de los instrumentos de teclado, observando que en el violín se respeta la *correcta regla* de la *coma sintónica*. De esta forma apela al juicio del buen oído, el formado debidamente, para juzgar la correcta afinación, recomendando en el estudio de sus pupilos el uso del monocordio. No se limita a esta recomendación sino que introduce ejemplos prácticos a modo de escalas que sirven tanto de guía de digitaciones como ejercicio práctico para la diferenciación de los semitonos diatónicos (largos) y los cromáticos (cortos).

Según Zaslav⁴⁸, en el tránsito al siglo XIX, esta práctica se reservó al ámbito teórico, es decir, en la práctica común se impuso la enarmonía entre ambos tipos de semitono en aras de la funcionalidad, dejando esta práctica más como un recurso expresivo del intérprete, muy útil en el discurso melódico, que como regla. A pesar de ser Rousseau el primero en reclamar esta práctica lógica fue, en 1797, Campagnoli quien en su método para violín⁴⁹ incluye una ilustración precisa (a modo de etiqueta o plantilla para aprender las distancias por parte del pupilo) así como una descripción amplia de esta práctica, argumentándola en la necesidad de afinar en igualdad a los sistemas ya empleados por el órgano, el *pianoforte* y el arpa. Este argumento aún en nuestro tiempo es discutido por algunas escuelas minoritarias que,

⁴⁸ ZASLAW, N., "The complet orchestral musician", *Early Music*, vol. 7. 1979.

⁴⁹ CAMPAGNOLI, B., *Método per violino*, Milán, 1797.

en mi opinión, en nada buscan la armonía del conjunto de la expresión musical sino el lucimiento desmedido del individuo intérprete. Ahondaremos en la cuestión más adelante.

Pero, ¿se plantearon estos teóricos la necesidad de educar el oído y la ejecución de los aprendices para discernir la correcta afinación más allá del canto?, es decir, ¿se planteó el estudio de la afinación como un hecho técnico?; mayoritariamente no se entendía esta educación distinta a la formación general de todo músico en su aspecto general, es decir, de Solfeo. Apelaban a la sensibilidad musical del intérprete, la cual debía modular la ejecución en busca de los sonidos *mejor templados*. Pero encontramos una referencia esencial e importantísima a este respecto en el último cuarto del siglo XVIII, casi oculto a la historia y rescatado por las investigaciones de Zaslwa⁵⁰, hablamos del *Some thoughts on the performance of concert music*, de 1777 y firmado por Bremner. En él se hace la más precisa descripción del estudio de la afinación hasta nuestros días, por extraño que parezca. Y no es que no haya existido otras referencias, como veremos más adelante, sino que, al margen de evoluciones y el planteamiento de ejercicios específicos, todas siguen las líneas esenciales que Bremner plantea y que aún hoy son aconsejadas en los conservatorios. En primer lugar pone en evidencia la teoría pitagórica aplicada a la afinación en el violín con ejemplos llanos, carentes de artificio científico ni retórico pero de gran precisión efectiva ya que, a diferencia de Campagnoli que daba la fórmula maestra de dónde había que poner el dedo para afinar, Bremner explica la forma que éstos deben de incidir según la octava en la que nos encontremos. Es precisamente de esta explicación de donde parte su principal aportación; dado que las distancias entre los semitonos se acortan en cada desmangue, y obvia la observación que cada instrumentista tiene una talla y grosor de dedos, y que cada instrumento es algo distinto, es imposible plantear un método basado en una cuantificación, sea lo precisa que fuera, sino que necesita una vía cualitativa. No obstante este método cualitativo debía de ser contrastable para lograr objetivos puntuales, ya que la afinación era en esos momentos un hecho bastante concreto, sin universalización pero con un principios matemáticos que la hacían plenamente objetiva, y haciendo un puente a la actualidad podríamos decir que ahora es de todos los parámetros interpretativos musicales el más preciso y contrastable.

Así pues, Bremner apunta que la única posibilidad de corregir la posición de los dedos hasta conseguir la correcta posición es la *comparación de sonidos*, es más, estos sonidos deben de ser

⁵⁰ ZASLAW, N., "The complet orchestral musician", *Early Music*, vol. 7. 1979

ejecutados simultáneamente para poder apreciar el posible desajuste. Pone el ejemplo del instrumentista de cuerda, que tras años de afinar su instrumento a Quintas justas, habilidad a la que llega utilizando la *memoria interválica*, literalmente, como afirma Bremner, es todo un “maestro de la Quinta”. Este principio puede ser extrapolado a otros intervalos y de esta manera utilizar esta base de datos de memoria como herramienta para comprobación de cada nota pulsada, en especial lo que consideraba como *grandes consonancias* (Cuartas, Quintas y Octavas), aunque aconseja en trabajo con todas los demás intervalos. Esta comprobación se realizaba en sonidos tenidos, lentamente y sin vibrato junto a cuerdas al aire, referencias objetivas e invariables si el violín estaba correctamente afinado, suposición nada obvia en el momento histórico en el que nos encontramos como expresaré más adelante. Dada la simultaneidad de las notas, el dedo avanza y retrocede hasta encontrar el perfecto acople entre ambos sonidos y, de esta manera, obtener el lugar exacto de su ubicación. Si se persigue la elaboración de dobles notas o de melodías sin cuerdas al aire, servirán esta como base de intervalos conjuntos hasta su localización. Expresa Bremner que este trabajo es de tal minuciosidad que puede resultar tedioso, pero necesario a todas luces, y que a medida que el estudiante avanza en el entrenamiento desarrolla una acritud instantánea a los sonidos desafinados, cualidad esta de gran valor a la hora de elaborar una pieza musical.

Este método, al menos como llegó a mí, de forma verbal en tiempos de estudiante del conservatorio, se denomina *método de construcción*, y como comentaba antes, es la referencia más explícita al trabajo de afinación de la época, y casi podríamos decir de las historia, no obstante hay que referenciar que Tartini⁵¹ ya enunciaba su *teoría de los sonidos resultantes* en esta dirección, aunque la esencial diferencia es que no lo hacía con un objetivo pedagógico, aunque no cabe duda que pudiera ser utilizada con tal fin, sino desde una perspectiva artística, es decir, como un recurso técnico de embellecimiento del sonido al generarse armónicos por resonancia en la fusión exacta entre dos notas que fueran propias de una misma *serie armónica*.

Introducía anteriormente una cuña acerca de la calidad de la afinación de las cuerdas del violín en la época, y lo hacía con toda la intención por extraño que pueda parecer, ya que si bien en todos los tratados hay una referencia explícita a la afinación de las

⁵¹ TARTINI, G., *Regole per arrivare a saper ben suonare il violino*, Bologna, 1754 y *Traité des agréments de la musique*, París, 1771.

cuerdas del violín, en la inmensa mayoría de ellos se limita a la nomenclatura de su entonación (Sol, Re , La y Mi). Hablemos sobre ello; la costumbre ya en el siglo XVIII era la utilización de diapasones de metal y pequeños silbatos que daban una frecuencia de referencia, normalmente era la frecuencia de la cuerda La, pero destacaré que algunos teóricos como Galeazzi⁵² optaban por tomar como referencia el Re, no quedando esta opción en la costumbre general. Otros, quizás influenciados por malas experiencias en el afinado de su instrumento, sugieren directamente la utilización de un diapason para cada cuerda, como es el caso de Hack ya en la tercera década del XIX, no obstante era minoría esta opción, por lo que en la mayor parte de los casos, el resto de las cuerdas quedaban al libre albedrío de las habilidades del instrumentista.

Dos extremos, personalizados en las proposiciones J. A. Hiller y P. Baillot al respecto, dan idea de una situación nada estandarizada, de nuevo, y tendente a poca exigencia general. El primero de los casos se trata de un extremo difícilmente calificable que desaconsejaba el uso de referencias mecánicas, ya que el instrumentista debía cantar tres himnos, suponemos que famosos en su tiempo, *Wir gluden all'an einen Gott, Lobt Gott ihr Christen* y *Nun sich der Tag*, relacionando la afinación de cada cuerda con la entonación de unas determinadas sílabas de los himnos. No hay mucho más que expresar para obtener una idea aproximada del resultado. Por otro lado, Baillot, profesor fundador de Conservatorio de París, dedica amplio espacio en su tratado⁵³ a este tema, destacando ciertos aspectos que, insisto, hoy parecen totalmente obvios, pero su mera referencia nos da a entender que podían ser prácticas nada usuales, por ejemplo, plantea la absoluta prioridad de este hecho en la interpretación, que debe de ser un objetivo prioritario para el principiante adquirir esta habilidad y que hasta entonces debe de afinarle en violín su maestro, a continuación describe de forma precisa la forma de afinar las cuerdas, no habiendo sustancial diferencia de cómo se realiza en la actualidad, solo destacando que en el afinación de las quintas no utiliza el sonido tenido sino un *spicatto* muy leve, que si bien las modernas formas lo desaconsejan aún se puede ver en algunas orquestas esta técnica de afinado. Insiste también en el peso que el arco debe de ejercer sobre la cuerda, destacando que un exceso de volumen desvirtúa la exacta afinación, concepto bastante moderno a mi juicio, así como introduce varias propuestas de acordes con

⁵² GALEAZZI, F., *Elementi teorico-pratici di musica*, Roma, 1791.

⁵³ BAILLOT, P., *L'art du violon*, París, 1834

cuerdas al aire que podrían servir para la comprobación final. Concluye este apartado con una reseña de cómo un *concertino* (violín solista, segundo en jerarquía tras el director) debe de ordenar el afinado de la orquesta sinfónica.

Pero, ¿qué quintas debían utilizar, las naturales o las temperadas de los instrumentos de teclado? Galeazzi insiste que sólo en la tonalidad de Re Mayor el violín puede ser afinado satisfactoriamente con quintas temperadas. Esta afirmación está fundamentada en la teoría matemática que sustenta el Temperamento, siendo además una realidad observable empíricamente en una época donde la concordancia de intervalos se guiaba aún por la inercia natural o física. Para las demás tonalidades se sugería pequeñas modificaciones de la norma temperada, es decir, tantas excepciones como tonalidades, o lo que es lo mismo, una complejidad antifuncional absoluta. De nuevo Quantz y Leopold Mozart se configuran en tronco firme de la evolución del pensamiento musical y definen, no sé si el mejor, pero desde luego en la línea de la buena lógica, el camino a seguir que facilita los ulteriores avances, y no es otra solución que la más simple; si el principal problema de afinación, como en la actualidad, se produce en la interacción del violín con los instrumentos de afinación fija-temperada, y a pesar de tener que renunciar a ciertos elementos de riqueza expresiva dada por el matiz fino de la afinación física, en aras del desarrollo de la interpretación y la ejecución musical, proponen afinar las cuerdas del violín en la escala temperada. Un paso decisivo hacia el concepto moderno de afinación pero a la vez, y esto es de gran relevancia, viene a dificultar la entonación para el instrumentista de cuerda ya que, según el sistema anteriormente expresado de Bremner, en una escala física la comprobación es más sencilla y espontánea, mientras que en la temperada el oído puede llamar a engaño.

Es Quantz también quien resalta un hecho; los problemas de afinación eran mucho más patentes tanto en las interpretaciones con teclado como en los ensambles más pequeños, y es que, al margen de todo lo ya mencionado, existía en la época una controversia importante acerca de si el violín debía o no adoptar la afinación temperada, y claro está, entre tanto se ponían de acuerdo, literalmente, cada intérprete hacía la guerra por su cuenta. Si la formación era muy amplia en plantilla estas diferencias quedaban enmascaradas, pero en formaciones de cámara nos encontramos con un choque de alturas bastante desagradable. Será ya entrado el siglo XIX cuando se aúnen voluntades. Lo expresaré más adelante.

I. 3.1.1.5.- Digitaciones

No tenemos mucha información acerca del uso de los dedos en la ejecución anterior al siglo XVII, podemos deducir que no era un tema que causara especial atención, no obstante sí podemos observar un hecho que choca de forma clara con el concepto actual de interpretación y define en gran medida el estilo de la época; la utilización masiva de las cuerdas al aire. Dos razones se apuntan como las principales a este uso, por un lado, las características de resonancia del montaje antiguo de los violines así como los materiales de las cuerdas que no diferenciaban en exceso el color de timbre entre las cuerdas al aire y las notas pulsadas, por otro, y tal y como explicaba con anterioridad, el modo de sostener el instrumento resultaba un condicionante a la hora de la pulsación, en general, y de forma específica afectaba a la libertad de uso del cuarto dedo, alternativa natural de las notas al aire. Se podría decir que existe una sinergia entre aspectos posturales y de sujeción, por un lado, y posibilidades y desarrollo de las herramientas técnicas-expresivas, por otro, pudiendo trazar líneas de evolución paralelas. Parafraseando a un popular dicho español podría decir que no se define bien si es antes el gesto o el resultado, o lo que es igual, si el uso de unas digitaciones concretas vienen siempre determinadas por la posición, o el gusto artístico empuja hacia nuevas cotas de expresión, más exigentes y evolucionadas, que requieren por tanto de un despliegue de habilidades más selecto y por tanto, se produce una selección natural de las diferentes opciones posturales dándose así la evolución. En mi opinión, en cada momento histórico se produjo un caso distinto ya que en los comienzos fue el gesto al resultado y más tarde al contrario, siendo en este sentido, cuando los intérpretes pugnaban por mostrar sus ricos avances en virtuosismo expresivo, el momento en el que se empezó a ver de mal gusto (o pobreza técnica, quizás) el color de cuerda al aire, por lo que ya en el siglo XVIII comenzó a desecharse este uso, quedando definitivamente repudiado en el XIX, coincidiendo con el uso de los modernos montajes del violín y la introducción de las *primas* de acero.

Para aprender los digitados se empleaban escalas, como hoy en día, siendo la de Sol Mayor la usada mayoritariamente para este fin. Durante mucho tiempo la mayor parte de los ejecutantes de violín solo empleaban la primera posición con una extensión del cuarto dedo en cuerda Mi, es decir, el registro era del Sol de la cuerda al aire al Do-3, muy aproximada a la amplitud de la voz humana, paradigma de la perfección hasta bien entrados en el Barroco musical. Un uso que se ha perdido era el del pulgar, que

especialmente en Francia se utilizaba para facilitar el empleo de ciertos acordes, la evolución posterior de la sujeción del violín extinguió esta práctica.

Los cromatismos se digitaban con el mismo dedo que la nota natural (desplazándolo) como norma generalizada, a excepción de Geminiani, que propone en su tratado de 1751 la utilización de dedos consecutivos, todo un avance y un adelanto, ya que no será hasta el siglo XX cuando esta fórmula se generalice no sin reticencias (a esta utilización de los digitados se le denominan *contracción* en oposición al concepto de *extensión*). El empleo de quintas disminuidas, que generaban un notable problema de digitación fue solucionado por Leopold Mozart (*Überlegung*) en la línea de lo ya aportado por Geminiani.

Acerca del uso de las extensiones, que refería en relación a la amplitud del registro, hay referencias muy claras en los viejos tratados para viola del siglo XVI, ya que en realidad es una práctica muy generalizada en casi todos los instrumentos de cuerda. Los violinistas pronto se hicieron con esta técnica que era imprescindible para suplir las limitaciones propias de la sujeción del violín en los desmangles, alcanzando a ser verdaderamente sofisticadas en la mitad del siglo XVIII. Podemos distinguir dos grandes líneas de utilización, por un lado la ejemplarizada por las aportaciones de L'abbé *le fils* que las concebía como un sustituto directo del cambio de posición, muy en especial en arpeggios y a partir de la tercera posición. Este uso fue denostado en el Romanticismo en aras de la "expresividad" del cambio de posición, pero modernamente ha vuelto a ser utilizado dada sus ventajas en posiciones muy elevadas al ahorrar al oyente los pequeños *glisados* que se producen inevitablemente en el desmangle. Por otro, ejemplarizada en Geminiani o Locatelli⁵⁴, su práctica era esencial en el desarrollo de la polifonía, tanto simultánea como desplegada, posibilitando el uso de intervalos muy separados en el mástil como las *novenas*, *décimas*, *undécimas* y en casos muy puntuales, las *doceavas*. Todo un reto físico hasta para la más depurada técnica moderna.

Pero, si atendiendo a los primeros tratados nada hace pensar que antes del siglo XVII se excediera del uso de la primera posición, ¿qué hace cambiar esta práctica? Mucho tiempo más tarde del uso de las posiciones más agudas aún hablaba sobre este tema Leopold Mozart en su tratado justificando su empleo con tres argumentos clave: necesidad, conveniencia y elegancia.

⁵⁴ LOCATELLI, P.A., *L'art del violino: XII concerti, cioè violino solo con XXIV capricci ad libitum*, Amsterdam, 1733.

Al respecto de *la necesidad*, queda suficientemente claro al pensar que la evolución de la música amplió el espectro armónico y, en consecuencia, el registro. *La conveniencia* está referida a que muchos pasajes musicales, aunque puedan ser interpretados en primera posición, resultan más sencillos si se emplea una posición más elevada, principalmente porque el desmangue viene a evitar gran número de cambios de cuerda y desplazamientos transversales de los dedos, ambas técnicas resultan muy difíciles de controlar a cierta velocidad. Directamente en relación a los múltiples cambios de cuerda se argumenta *la elegancia*; dada las características acústicas del instrumento cada cuerda tiene unas características de timbre y color muy diferenciadas. Si bien esto es gran parte del éxito del violín, también tiene contraprestaciones, en particular en el uso del *bariolage* ya que si se emplea en posiciones cercanas a la cejilla el contraste de color puede romper la idea global y resultar demasiado áspero, sin embargo, esas mismas notas ejecutadas en posiciones elevadas en el diapasón quedan dentro de una homogeneidad considerada en la época como elegante. Por otro lado, una frase musical de cierta amplitud es siempre más interesante por cuanto más constante sea su línea de tensión sonora, o lo que es lo mismo, si rompemos la homogeneidad del sonido distraemos al oyente del mensaje pretendido. Una vez más Mozart acota con precisión no sólo la técnica, sino el gusto de una época que trasciende hasta la actualidad.

A pesar de la falta de evidencias textuales en los tratados antiguos que revelen que se tocara en más posiciones que la primera antes de 1600, algunos investigadores quieren ver en ciertas representaciones artísticas anteriores a esta fecha datos que sugieran lo contrario, en particular, los frescos de la cúpula de la Catedral de Saronno, realizados por Gaudenzio Ferrari en la segunda década del XVI, ofrecen la imagen de querubines ejecutantes de violín perfectamente situados en tercera posición, ¿gusto estético de la forma o representación de la realidad observada por el artista?, podríamos perdernos en especulaciones, pero es importante destacar que la utilización de posiciones elevadas en la iniciación del aprendizaje es una herramienta de validez pedagógica contrastada y muy utilizada modernamente, por lo que es más que posible que el autor pudiera haber tomado esta imagen de algún niño en su fase primaria de acercamiento al instrumento, aún más si observamos la perfección de la colocación de los dedos y el codo, difícilmente imaginables sin la experiencia de ejecutante o la mirada fotográfica de un pintor que busca referencias para su obra.

Sea como fuere, el avance desde 1600 fue de vértigo, pero, para no perdernos en nombres y datos, debemos de diferenciar dos velocidades de evolución, por un lado, los ejemplos puntuales de uso de posiciones elevadas, casi siempre de manos de compositores-intérpretes de muy alto nivel virtuoso que buscaban, además de lucimiento, los límites del instrumento, como Ucellini, Biber o Walter, y por otro lado, aquellas prácticas generalizadas que quedan en uso profesional del violín y a las que se ajustan la enorme mayoría de piezas del repertorio. Al respecto de esta segunda clasificación, más útil en nuestro recorrido por la evolución técnica del violín, el uso de las posiciones en Italia durante el XVII no excedía de la cuarta, sirviendo como buen ejemplo de ello la extensa obra de Corelli que no sobrepasa casi en ningún caso de la tercera. Éste era el uso habitual hasta bien entrado el XVIII. Hacia 1750, coincidiendo con el final de Barroco, tanto en Alemania como en Italia, máximos exponentes técnicos, se ampliaba el espectro hasta la séptima, siendo alcanzada ésta, generalmente, en la cuerda más aguda, el *Mi*, reservando el uso de las posiciones elevadas en las cuerdas más graves para los pasajes en polifonía. Locatelli viene a configurarse como una excepción notable y nada puntual de estos usos. Su obra está plagada de desmangles en busca de colores inexplorados hasta el momento, con juegos polifónicos que obligan a un control técnico del intérprete muy elevado. Resume todo lo anterior y lo amplía hacia un uso de las digitaciones que aún en la actualidad es válido, base esencial del genio de todos los tiempos del violín, Paganini. Solo un dato cuantitativo, alcanza a utilizar la catorceava posición en sus *caprichos para violín solo*⁵⁵. El uso de la media posición era empleada por Leopold Mozart como ya hablaba con anterioridad pero debemos su nomenclatura a otro gran investigador de las posibilidades del instrumento, Tartini⁵⁶.

Claro está que la dificultad real de las posiciones, sea cual sea, no radica en su ejecución directamente sino en los mecanismos empleados para el desplazamiento de una a otra, lo venimos llamando cambios o desmangles. Sobre estos mecanismos apenas tenemos información precisa, quizás formaba parte de ese espacio reservado al secreto profesional ya que en realidad, de su dominio depende gran parte de la maestría interpretativa, en general, y de la calidad de la afinación, muy en particular. Se recomendaban

⁵⁵ LOCATELLI, P.A., *L'art del violino: XII concerti, cioè violino solo con XXIV capricci ad libitum*, Amsterdam, 1733.

⁵⁶ TARTINI, G., *Lettera del defonto Sig. Tartini alla Signora Maddalena Lombardini*, datada de 1760 y publicada en Venecia en 1770.

estructuras generales de conducta, como la necesidad de desplazar la mano con la guía del primer dedo (Mozart) o la recomendación de secuencias de digitados, 1 2 3 4 - 1 2 3 4 para los cambios lejanos o con relación melódica, u otras para las progresiones rápidas y cercanas con alternancia 2 y 3 ó 1 y 2. Como tratábamos en el apartado sobre la sujeción, la mayor dificultad la encontraban en los descensos de posición, siendo causa y efecto de la evolución de este aspecto, pero cabe destacar sobre este tema que a pesar de los esfuerzos que escoraban la interpretación en estos momentos no fue hasta el tratado de Geminiani cuando se propusieron ejercicios particulares a este problema, como el que se expresa a continuación, de gran audacia y modernidad –entendida como vigencia en la actual interpretativa-:



Figura 5: Ejercicio de desmangue de Geminiani (en New Grove, 1980)

Realizando un análisis didáctico de estos ejercicios, como es propio de este trabajo, no puedo sustraerme a comentar que si bien ponen de manifiesto los problemas que un estudiante tuviera al respecto, creo que no aportan herramientas para dejar atrás este lastre, es decir, plantean la problemática en estado puro sin un proceso de acercamiento progresivo, o lo que es lo mismo, casi podríamos decir que quién supera la prueba no es quién más necesita emplearla. Esta práctica es muy común en los ejercicios destinados al aprendizaje instrumental en los estadios preliminares de la pedagogía musical, tal y como la entendemos actualmente. El estudiante con carencias sobre este aspecto no le queda más que insistir persistentemente, en el mejor de los casos con reflexión sobre los intentos infructuosos, pero en la mayoría de los casos, viviendo cada intento baldío como un fracaso. Nada alentador. No obstante dos apreciaciones más; no estamos en la actualidad libres de esta práctica en absoluto, siendo este hecho un motivador esencial para mi trabajo y, en honor a la verdad histórica, un reconocimiento a estos teóricos que luchaban, dentro de sus conocimientos, para elevar el nivel general de las futuras generaciones, y es que estos ejercicios, mejorables o no, son un ejemplo de trabajo técnico no relacionado directamente con el lenguaje musical, sino relacionado con la calidad de la interpretación, y, esto sí, es un adelanto muy significativo.

Para finalizar el repaso de los aspectos relacionados con las digitaciones hay que hablar del uso de los armónicos, que, como también se apuntaba con anterioridad, estaban presentes en la interpretación de violín desde tiempos muy tempranos, siendo una herramienta expresiva propia de la escuela francesa, más interesada en buscar recursos de sonido que en desarrollar el virtuosismo. Esta técnica, muy en vigor en la actualidad, tiene dos nombres propios; en el desarrollo de los armónicos naturales, Mondoville, y en los artificiales a L'abbe *le fils*, que desarrolla enormemente la técnica, utilizándolos en escalas, arpeggios, polifonía y trinos. Prácticamente colma las posibilidades de evolución hasta la fecha, pero no tiene continuidad estos avances en el uso que de forma general se le da, no siendo relevante su utilización hasta bien entrado el Romanticismo. No obstante es destacable que, como insiste Boyden, no estaba en uso el armónico natural de octava que encontramos en la extensión del cuarto dedo en tercera posición, siendo adoptada esta práctica ya cercano el siglo XIX, esto viene a contradecir muchas revisiones realizadas en el siglo XX de la música barroca, en donde se sugería esta digitación como un cambio de color, pretendidamente en el gusto en la época.

I. 3.1.2.- De la fundación del Conservatorio de París en adelante.

I.3.1.2.1.- Aspectos históricos.

Determinados momentos en la historia constituyen en sí mismos un punto de inflexión que articulan el devenir posterior de un bagaje lejano, mitad en medida de la sociedad, mitad en la mente del ensoñado artista. Así pues, en las postrimerías del XVIII podemos observar gran número de circunstancias y hechos que son de especial relevancia para el desarrollo moderno del violín. La importancia de una época no siempre viene determinada por un solo acontecimiento, más aún si está repleta de convulsos cambios socio-políticos que remodelarán el mundo conocido y, de cuyo paso adelante en la búsqueda de la identidad común de los pueblos, la humanidad nunca ha retrocedido. Las artes, expresión en movimiento, fueron vehículo y motor, razón y estímulo, armas de los cambios que alcanzan de lleno tanto el corazón de los nuevos ciudadanos como despertaban las mentes en un continuo afán de superación creativa, y de entre ellas, la música no quedó atrás, arrastrando, en la evolución de los conceptos generales, a ese personaje protagonista del presente trabajo, el que ya en este momento era considerado cabeza y líder de la expresión musical: El intérprete.

La técnica violinística de mediados del XVIII estaba diseñada para satisfacer las necesidades de las formas musicales del Barroco, de la polifonía alemana y del estilo ornamentado de autores como Tartini, Nardini o Stamitz, pero la llegada del estilo Clásico de Haydn y Mozart (hijo) con sus especiales características – grandes *crescendos* progresivos, *esforzandos*, nuevos juegos articulatorios, etc. – pone de manifiesto la necesidad de evolucionarla aún más e incluso cambiar radicalmente algunos de los principios establecidos.

Como ya apuntábamos con anterioridad, uno de los más relevantes cambios fue el de modelo de arco, que si bien había sufrido numerosas modificaciones desde sus orígenes vendrá a definirse de la mano del artesano francés F. Tourté. Este modelo era capaz de obtener más potencia de volumen sonoro y, sobre todo, se adaptaba mejor a los gustos expresivos de la época, significados en golpes de arco más activos y controlados *a la cuerda*, de ataques precisos, volubles y cambiantes en dinámica, de espacios amplios y contenidos en el consumo de centímetros, en resumen, en disposición de dar pie a nuevos avances y desarrollar el grupo de golpes del *Martelé* y el nuevo abanico de matices propios del *Sforzando*, esencial herramienta en la música del *Sturm und Drang*. A pesar de su rápida implantación a partir del 1785, algunos teóricos se resistían al cambio argumentando razones de tradición, como era el caso de Woldemar⁵⁷ que recomendaba el uso del arco de Tartini. Ni que decir tiene que al margen de calidades artísticas, sus interpretaciones eran consideradas inadecuadas a la nueva música del momento, tanto por razones musicales como puramente funcionales, ya que el camino hasta definir la moderna forma cóncava estaba justificado por la necesidad de cubrir las exigencias acústicas de las nuevas salas comerciales de conciertos del siglo XIX así como de una orquesta cada vez más amplia y con más y mejor desarrollados instrumentos de viento y percusión. En este diseño encontramos la figura más importante de esta coyuntura, y que, sin desmérito de otras grandes genialidades, puede calificarse como “padre de la técnica moderna del violín”. Su instrucción se arraiga en la más escolástica tradición italiana, discípulo del gran Pugnani, viaja a París en 1782 entrando en contacto con una elite intelectual y musical en la ejercerá una profunda influencia, en especial con un grupo de violinistas que definirán en gran medida la manera tanto de tocar como de estudiar el instrumento a lo largo de todo el siglo XIX y gran parte del XX; Baillot, Kreutzer y Rode. Una de sus aportaciones más notables a la técnica instrumental se basa en el

⁵⁷ WOLDEMAR, M., *Grande méthode ou étude élémentaire pour le violon*. París.1800.

desarrollo del *cantabile*, lleno de dificultades para la manera barroca de interpretar. Basándose en el principio expresado por Tartini “*per ben suonare, bisogna ben cantare*” desarrolla este discurso expresivo, haciendo del violín una soprano solista en pleno desarrollo de sus facultades, no solo en lo articulado y en la velocidad sino ahora también en tendido de sus sonidos timbrados. En este sentido también fue el primero en apreciar en justa medida las cualidades del *bordón*, así como de las posibilidades de realizar frases cantables en posiciones elevadas de éste, en un color novedoso, penetrante y de gran resultado escénico. En resumen, Viotti daba a finales del XVIII las pautas técnicas y de lenguaje violinístico necesarias para el desarrollo de todo el Romanticismo, Post-Romanticismo y Nacionalismo Musical del siglo XIX y casi mitad del XX. Por adición, añadir enorme influencia en el establecimiento de gustos y costumbres que hasta nuestros días llegan en forma de tradición, serían innumerables, pero podría destacar que en un tiempo donde el cambio era fomentado por el cambio en sí, luchó por hacer ver a ojos no siempre predispuestos al pasado las veleidades de los instrumentos firmados por Stradivari, en especial, y por los grandes maestros cremonenses de su época, en general. Sin su aportación podríamos haber vivido el olvido de esas creaciones, quizás no dimensionadas en justicia en los tiempos del Barroco y del Clásico y que tan imprescindibles fueron para la evolución posterior de la música.

La Revolución Francesa generó gran número de conceptos sociales, siendo uno de los más notables y presentes en los modelos sociales posteriores, el de *educación pública* como un deber del Estado y un derecho de la ciudadanía. En este marco academicista, ya en marcha desde los inicios de la Ilustración y el Enciclopedismo, se funda en 1795 el Conservatorio de París, y, en sintonía con los ideales revolucionarios, se editaba en 1798 el que pasa por ser el primer programa oficial de estudios de institución pública, el tratado de Cartier⁵⁸. Su disposición era una recopilación de 154 piezas de autores desde 1600 hasta mediados del XVIII tanto de Italia y Francia como Alemania y Centro-Europa. Nada más parecido, insisto, a lo que viene siendo en la actualidad una programación de contenidos, muy diferenciado de los que era hasta el momento las obras pedagógicas para violín. Más adelante esta obra fue reemplazada como texto oficial del conservatorio por la realizada por los grandes maestros de violín del momento, discípulos todos ellos de Viotti, titulado *Méthode de violon*, firmado por Baillot, Kreutzer y Rode, editado en París en 1803, siendo el

⁵⁸ CARTIER, J. B., *L'art du violon*, París, 1798.

método oficial hasta 1834 cuando se escriba una obra clave en el panorama didáctico-violinístico por parte de Baillot en solitario, titulándola de nuevo *L'art du violon*, fiel paradigma de la escuela francesa y muy probablemente el obra técnico-didáctica más relevante del siglo XIX. Las enseñanzas de este tratado fueron prolongadas por el tratado de su discípulo Alard⁵⁹, texto con el que nos hemos iniciado al violín generaciones de españoles. De este inigualable claustro fundacional aún hay dos obligadas referencias, las obras didácticas en solitario de Kreutzer⁶⁰ y Rode⁶¹. Resulta difícil poder resumir y expresar debidamente la importancia que estos autores han tenido y tienen en la formación de profesionales del violín, si anteriormente decía que el tratado de Alard había sido el inicio de muchas generaciones, y ya ello era digno de considerar, podemos afirmar sin el menor riesgo a equivocarnos que la práctica totalidad de los violinistas del siglo XX han basado su formación de grado medio en estos dos autores, trascendiendo su obra más allá de los ámbitos de influencia de la escuela francesa. Especial predilección es la que tengo por Rudolph Kreutzer, punto en común de cualquier conversación de técnica entre cualquier violinista del mundo y referente de ejecución entre los compositores más destacados de su época – nada desdeñable es que Beethoven le dedicara la que sería su sonata más importante para violín y piano, la novena, conocida como “*La Kreutzer*”, cúspide musical, ejemplo de sinfonismo para dos instrumentos, poesía en abstracción, una obra de máxima exigencia para ambos intérpretes que pugnan en un equilibrio sonoro de enorme dificultad y que pone de manifiesto el altísimo nivel que Kreutzer debió tener en sus interpretaciones. Aún hoy es repertorio reservado a los concertistas de primer escalafón. - Sus estudios y caprichos son una síntesis casi perfecta de la técnica para violín, sistemáticos y ordenados, en armonía el elemento físico con el musical, sin abusos en su longitud - muy típico entre las obras de estudio de la época - progresivos y especializados, que plantean el problema en grado de ser superado, casi a modo de vacuna que inmuniza al estudiante ante la futura realidad profesional, capaces de re-escribirse según las necesidades del estudiante – especialmente en los destinados al estudio de los

⁵⁹ ALARD, D., *École du violon*, París, 1846.

⁶⁰ KREUTZER, R., *40 études et caprices pour le violon*, París, 1799 y *Dix-neuf études ou caprices pour le violon seul*, París 1812.

⁶¹ RODE, P., *Douze études pour le violon avec accompagnement de pianoforte ad libitum*, París, 1820, y RODE, P., *Vingt-quatre caprices en forme d'études dans les vingt-quatre tons de la gamme*, París, 1813.

golpes de arco – fáciles de memorizar y ahorradores de florituras que pudieran enturbiar el mensaje didáctico. Pierre Rode comparte en gran medida estas características pero opta por un modelo más de concierto, tanto por su posible utilización en recital como por los objetivos expresivos que busca. Sus caprichos para violín solo son por lo general de más dificultad que los de su compañero, adecuados por tanto para un escalón superior donde la técnica base esté superada y el estudiante pueda concentrarse, en el contexto de la máxima exigencia técnica, en los elementos *cantabiles* y expresivos. Rode, en comunión con sus compañeros parisinos, define el concepto de violín romántico, que perdurará casi hasta nuestro tiempo. No obstante, estos violinistas no se limitaron a desarrollar su creatividad dentro de un ámbito exclusivamente académico, sino que se emplearon como compositores de notable trascendencia en su época - interacción entre intérprete, pedagogo y compositor ha sido una constante en la escuela francesa de todos los tiempos -, como dice Agustín León-Ara⁶², uno de los más prestigiosos pedagogos y maestros del violín de nuestro país contemporáneamente, la producción de estos autores ha sido menospreciada históricamente, en particular sus conciertos para violín y orquesta, numerosísimos, que han venido a ser denominados “conciertos escuela” siendo extendida esta expresión a la mayor parte de las obras de autores docentes de la citada escuela. Si bien siempre estaba entre sus motivaciones que estas piezas pudieran constituir parte del programa de estudios de sus discípulos, muy loablemente, fueron creaciones que se estrenaban en las salas comerciales de la época, siendo ellos sus propios intérpretes. No todos tienen el mismo nivel, pero algunos son de gran belleza y sobre todo, contienen un material de estudio muy valioso, pero por la influencia negativa de esta etiqueta casi peyorativa que comentaba, muchos estudiantes rechazan de antemano la propuesta de trabajar este repertorio. Toda una pena y una pérdida.

Mientras el academicismo inundaba París, en Italia se desarrollaría el otro gran pilar de la música posterior, el mito del concertista virtuoso, al artista de proyección, divismo y devoción, el músico de masas, de pasiones y comercialmente arrollador. Podíamos observar entre los italianos antiguos cómo esta tendencia estaba presente desde los comienzos, inherente a la idiosincrasia de los pueblos y sociedades mediterráneas, generalizando cautelosamente, y al llegar un tiempo donde el concierto público dejó de ser una cuestión de servilismo o de función, y el artista era

⁶² LEÓN-ARA, A., *Sobre las escuelas violinísticas: discurso de ingreso como miembro numerario en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1989.

el dador y a la vez que el objeto del evento, la escuela italiana derivó rápidamente hacia un lenguaje expresivo de extremo vigor, prestancia y efectismo, brillante y cautivador, con la intención de crear más que obra artística, un espectáculo escénico. Ni que decir tiene que esta visión de la música, perdurada hasta hoy, tiene el éxito garantizado, y, en honor a la verdad, que la música y el violín le deben mucho a esta tendencia, tanto por las aportaciones y avances que se generaron como por la notoriedad que el violín y el artista músico, como profesión, alcanzó en la sociedad, es decir, que gracias a esta dimensión del arte, el intérprete obtuvo un reconocimiento y una dignificación negada durante siglos, eso sí, tamizada siempre por el volumen de sus ingresos. Pero la mayor y mejor herencia de esta escuela, el tesoro que donó a la humanidad tiene nombre y apellidos; Nicoló Paganini. En palabras de Jarosy⁶³, *“Si la falta obstinada de comprensión de sus contemporáneos nos debiera dar la norma para estimar el valor de un artista, esto solo bastaría para juzgar a Nicolo Paganini como el violinista más genial del pasado.”*, en efecto, sin tener en cuenta su obra y su aportación al violín, solo en su faceta mediática, las pasiones en uno y otro sentido que despertó, los ataques cruentos de los críticos y compañeros del momento, las difamaciones acerca de su diabólica presencia y sus satánicas relaciones difundidas por las fuentes sensacionalistas de la época, y las inmensas colas, inauditas por entonces, que alrededor de los teatros se formaban con tan solo anunciar un posible recital suyo, las disputas de todas las grandes damas de Europa poder afirmar que eran sus amantes, y tantas otras excentricidades que podría mencionar, más propias de una estrella moderna del Rock que de una violinista del XIX, hacen de él uno de los personajes más relevantes de la historia – no solo del ámbito musical-. El mismo Jarosy pone en boca de Liszt, *“Quien no haya sido testimonio de ello ¿lo creerá? Lo digo sin temor alguno: ¡No habrá otro Paganini!”*. Poca más que añadir, pero ¿de dónde viene este genio?, tal y como iniciaba el párrafo, es atribuible a la escuela italiana, heredero de Nardini y su discípulo Campagnoli, de la tendencia virtuosista de Lolli y su discípulo Giornovich, es más, puede observarse una continuidad con la tradición de Locatelli desde el punto de vista técnico y del uso de determinados patrones en sus caprichos, pero sin embargo, lo que llama poderosamente la atención es que Paganini fue prácticamente autodidacta, es más, fue antes guitarrista que violinista, no estudiando este instrumento hasta la adolescencia, contraviniendo todas las costumbres y usos del momento e incluso actuales. Pero como es bastante común, los genios son genios precisamente por eso, desbaratan las reglas establecidas, diseñadas empíricamente para que el discípulo medianamente dotado alcance el grado

⁶³ JAROSY, A., *Base de la digitación violinística: Doctrina de Paganini*. Ed. Balmes. Barcelona. 1923.

profesional de ejecución, pero lejos de constituir esto un problema, siempre supone un enriquecimiento.

La tradición atribuye a Paganini el mérito de expandir hasta el límite de lo posible la mayor parte de las herramientas técnico-expresivas; octavas digitadas, *glissandos*, armónicos de todos los tipos, *pizzicatos* con ambas manos, trinos en octava, grandes frases a solo en cuerda Sol utilizando toda la extensión de entonación físicamente posible, dobles cuerdas más allá de la polifonía tradicional, extensiones y contracciones de la mano y puntuales usos de la *scordatura* que tenían como objetivo tanto la potenciación del timbre del violín como la consecución de colores diversos de interpretación, golpes de arco efectistas de enorme complejidad de control como la familia de los *staccto* y *ricochet*, combinaciones articulatorias complejísimas y una velocidad de ejecución literalmente endiablada. En definitiva; una técnica de locura.

No obstante, en directa relación con nuestro objetivo de trabajo, viene a sorprender específicamente de las composiciones de Paganini la extrema dificultad de establecer unos digitados racionales y plausibles, y en consecuencia, más allá de la propia dificultad de todo lo ya expresado, la esencial lucha del intérprete se centra en poder afinar. Este hecho es tratado con bastante profundidad por el ya citado Jarosy, quién establece unas pautas de la filosofía que el maestro utilizaba. Bien por sus orígenes guitarrísticos, cuyas digitaciones y usos de la mano izquierda distan bastante de la práctica tradicional violinística, bien por el tamaño (desmesuradamente grande) de su mano, que le obligara a tomar nuevas soluciones, Paganini desarrolla una forma nueva de estructuración de los digitados, por lo que sólo desde sus planteamientos será relativamente cómodo abordar sus partituras. Pero este hecho no solo es relevante a la hora de interpretar su obra, la dimensión auténtica de esta aportación se verá tiempo adelante cuando la música sufra grandes evoluciones desde el punto de vista tonal y compositivo. Las añejas estructuras clásicas que ordenaban la colocación de los dedos sobre el diapasón permanecerán en su esencia primaria, pero quedaban obsoletas ante lo que podría describirse gráficamente como la elongación del diapasón a partir del Romanticismo. Será la *doctrina de Paganini* la que posibilite la ejecución de pasajes que en su primera lectura fácilmente podrían ser calificados de imposibles. Mucho se ha discutido sobre la importancia del estudio de Paganini en los Conservatorios, numerosas voces se alzan en la actualidad dudando de la importancia del trabajo de este autor ya que, acertadamente, opinan que queda muy lejana su posible

utilización en la realidad profesional de la inmensa mayoría de los estudiantes, no obstante, más allá de excelencias interpretativas, el tiempo dedicado en comprender los elementos del mundo *paganiniano*, aportarán herramientas insustituibles al futuro profesional, sea del ámbito y nivel que sea.

Sin lugar a dudas, tanto Paganini, por un lado, como los grandes maestros del Conservatorio de París (con Baillot y su tratado de 1834 como estandarte principal), por el otro, constituyen los dos pilares fundamentales de la técnica en la primera mitad del siglo XIX, marcando decisivamente el rumbo ulterior. No obstante es imprescindible un apunte; a pesar del notable gusto de la época por lo que podría denominarse *técnica de bravura*, la tradición francesa no pierde en ningún instante la conexión con la tradición clásica, hecho éste de una inmensa trascendencia. Además de constituir la línea escolástica de evolución contrastada, más allá de experimentos viscerales, basa su enseñanzas en las composiciones de Viotti, Haydn y otros grandes clásicos, velan tanto por el gusto por la limpieza y la perfección en la ejecución, lejos de los excesos turbios que se conceden en aras de un bravo arrebatado, como por la corrección interpretativa de los estilos. Esta característica constituirá la máxima esencial de la tradición francesa hasta nuestros días. Podría decirse que frente a otras escuelas que priman al músico frente a la música, el espíritu parisino anteponía siempre la esencia musical a cualquier otro elemento exógeno a la partitura y al estilo del autor.

Hermano y heredero del Conservatorio parisino nace en 1843 en Bruselas otro foco esencial de la evolución violinística, su *Real Conservatorio*. De la mano de Charles-Auguste d'Beriot, discípulo directo del gran Viotti, un elenco de nombres propios del *violinismo* ilustrarán hasta nuestros días las aulas de este Conservatorio, hasta tal punto que a partir de cierto momento, la anteriormente denominada escuela francesa vino a denominarse franco-belga, dada la muy especial relevancia de sus profesores así como la estrecha vinculación entre ambas. La tradición española está muy estrechamente ligada con estos maestros, es más, la inmensa mayoría de los grandes violinistas españoles del XIX y del XX se han formado o en París o en Bruselas, siendo en muchos casos, a su vez, profesores en ambos Conservatorios, en honor a la verdad podríamos hablar de una escuela hispano-franco-belga, pero es por todos conocido el poco reconocimiento que la cultura española tiene en ciertos ambientes científicos internacionales. Volveré a esto más adelante al hablar específicamente de las escuelas de violín. Ejemplo de la polarización de la forma de tocar el violín a la que aludía anteriormente y muestra de la filosofía

estética que sostenía la escuela belga es relevante destacar los comentarios que d'Bériot realiza en el prologo de su tratado⁶⁴, donde califica de *fièvre* el gusto que dominaba y fascinaba Europa por Paganini. Esta tendencia era para Beriot y sus contemporáneos franceses y belgas una ruptura con lo que consideraban que era la verdadera misión del violín y la razón de ser éste el *rey de los instrumentos*: imitar las inflexiones bellas y nobles de la voz humana. En clara conexión directa con los orígenes mismos del instrumento. Esta opinión trascendió al ámbito alemán de la mano de Spohr, David o Joachim, grandes concertistas que rivalizaban con Paganini.

No obstante, quizás sea imprescindible introducir ciertos argumentos conciliadores; no creo sinceramente que estos grades artistas arremetieran contra la obvia genialidad de Paganini, sino con las fáciles y zafias imitaciones de su estilo que llenaban los escenarios de mediocres músicos que sencillamente aprovecharon la fama del original y la moda por la *bravura*. Por otro lado, la influencia de Paganini en la forma de tocar de ellos (franceses, belgas, alemanes y prácticamente de todo violinista) fue clara y evidente, y aunque los estilos permanecieron, nadie se sustrajo a introducir elementos *paganinianos* en sus composiciones, bien por necesidades “de mercado”, bien porque eran del todo excelentes en el discurso expresivo, ya que no es menos origen que la imitación a la voz, el empleo de las gigas y otros predecesores del violín en momentos de excitación dionisiaca.

Volvamos a la evolución técnica; la escuela belga, además de lo expuesto, sirvió de puente entre lo francés y la nueva escuela alemana del XIX. Si bien la primera se caracterizaba por grandes facilidades técnicas, en especial en sus soluciones para los golpes de arco, elegancia e imaginación, la alemana era una tradición más austera en casi todos los ámbitos, desde los planteamientos expresivos, más encaminados a grandes bloques de discurso que a los pequeños elementos de color, hasta los propios elementos técnicos, mucho más conservadores que los franceses. Podríamos decir que mientras en Italia y Francia buscaban nuevas vías, buenas o no, acertadas o desestimadas, en Alemania se acogía exclusivamente lo contrastado por el tiempo y el éxito de los violinistas promotores. No obstante de sus filas surgieron nombres de esencial importancia como Louis Spohr, denominado *El Paganini alemán*, más por el entusiasmo de los críticos alemanes que por una real cercanía tanto en estilo como en cualidades. Pero Spohr vendrá a aportarnos un elemento de juicio muy importante

⁶⁴ D'BÉRIOT, CH., *Méthode du violon*, París, 1858

para el objeto de la investigación; en su tratado⁶⁵ expresa tanto implícita como explícitamente su particular pugna con el genio italiano, y muy distantemente de lo que podría llegar a suponerse, no le envidiaba en nada su espectacular despliegue técnico en forma de polifonía imposible, armónicos, extensiones, etc., ya que, en espontaneidad, como Paganini, o fruto del trabajo y estudio, se conseguían dominar, sino por un hecho aparentemente básico, pero nada común por lo que se deduce de sus afirmaciones: el extraordinario control de la afinación exacta. Este hecho engrandece a ambos, por un lado nos dibuja a un Paganini nada superficial que cuidaba los aspectos más delicados de la ejecución, y por otro a un Spohr que es capaz de separar el trigo de la paja, haciendo notar específicamente dónde está la grandeza de un intérprete, que si bien es un cúmulo de características y habilidades muy extenso, el primer punto está en la esencia de gusto auditivo: la correcta afinación.

La auténtica dimensión de la aportación de los violinistas alemanes viene determinada por su carácter intelectual y musical, por su profunda preparación en los aspectos de la arquitectura compositiva y, de forma indisoluble, por los grandes compositores germanos, su inmensa tradición musical y la incesante actividad cultural de las grandes ciudades de su espacio lingüístico-social como Berlín, Leipzig, Viena y Salzburgo, entre muchísimas otras. Dos nombres resaltan sobre los demás; por un lado Ferdinand David, discípulo de Spohr, fue la figura central del Conservatorio de Leipzig, uno de los focos académicos de mayor relevancia, además de un tratado didáctico⁶⁶ de estructura y fundamentos clásicos que utilizó como texto en su docencia, firma en 1867 su *Hohe Schule des Violinspiels*, una contribución de gran valor al repertorio de violín ya que realiza una recopilación de piezas de los siglos XVII y XVIII que probablemente se hubieran olvidado y que, si embargo, han sido de recurrente utilización tanto en programas de estudio como de concierto. Esta afición (y sensibilidad fruto de su alto nivel de preparación, si duda alguna) por recuperar obras de épocas pasadas y olvidadas, muy en la línea filosófica del Romanticismo más puro, la prolongará en su discípulo Joachim, a quien debemos la plena recuperación para el repertorio de concierto de la obra para violín solo de J. S. Bach. El gusto por lo Barroco, en general, y el especial aprecio por Bach, en particular, podrían tener su origen en la estrechísima relación que David mantuvo con Mendelssohn, redescubridor de la obra del

⁶⁵ SPHOR, L., *Violinschule. In drei abtheilungen. Mit erläuternden Kupfertafeln*, Viena, 1832.

⁶⁶ DAVID, F., *Violinschule*, Leipzig, 1863.

genial barroco alemán. Es también de suprema relevancia que David fue el destinatario de gran número de piezas maestras, entre ellas el celeberrimo Concierto para violín y orquesta sinfónica de éste último, siendo el responsable de su revisión técnica final. Se puede afirmar sin pudor de ninguna clase que se trata de una de las piezas más perfectas tanto en su aspecto técnico como en el musical, y que todo violinista profesional del mundo, ya desde su composición en 1844, se ha visto en la circunstancia de estudiarlo o interpretarlo en concierto, es más, en palabras del Profesor Gonçal Comellas, *no nos podemos hacer llamar violinista profesional sin tener en nuestro haber tanto la expresividad como la técnica que se desprende de esta enorme catedral sonora*.⁶⁷

Pero, al margen de otros violinistas de gran valía, la escuela alemana de este momento tiene su cúspide en Joseph Joachim. Si bien es discípulo en Viena de J. Böhm, es David su mayor influencia docente al trasladarse a Leipzig. Allí también coincide con Mendelssohn y con toda una elite intelectual alemana. Podemos afirmar que Joachim es tan grande como músico que como violinista, por extraña que pueda parecer esta afirmación, no deja de ser esta conjunción, en muchos momentos y lugares, una excepción a la regla. Su labor musicológica no se limitó a Bach, como veíamos, sino que alcanza a gran parte de la música alemana, incluido la primera revisión de las sonatas de Beethoven para violín y piano, así como de su Concierto para violín y orquesta (del que su maestro fue el intérprete por excelencia). Tras fundar el que fue el cuarteto más reputado de Europa, que llevaba su nombre, fue requerido como profesor, desde el momento de su fundación en 1869, de la *Hochschule für Musik* de Berlín, institución de la que llegaría a ser su director. Esta labor docente aumentó su prestigio y ha dado como fruto una de las aportaciones más relevantes al repertorio de violín; sus numerosas cadencias para los conciertos clásicos, en origen académicas, y que hoy forman unidad inseparable de estos. Las realizadas para los conciertos Mozart y de Beethoven son hoy en día calificadas tanto como paradigma formal de cadencia como elemento insustituible del conjunto. Un equilibrio entre expresividad y brillantez, entre tema y variación, entre lucimiento y discurso. Joachim es la expresividad del Romanticismo, la nobleza interpretativa y el artista que se auto-define en cada interpretación, parafraseando lo dicho sobre él por parte de Leopold Auer⁶⁸. Estas fueron las

⁶⁷ COMELLAS, G. y GALLARDO LORENZO, L. R., *Apuntes de Ponencia en el I Curso de Perfeccionamiento de Violín, Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba*, Co-Organización: C.E.P. de Córdoba, Coordinador: Luis Rubén Gallardo Lorenzo, Abril de 2001.

⁶⁸ AUER, L., *Violin masterworks and their interpretation*, Nueva York, 1925.

razones por las cuales muchos compositores de su época confiaran en su maestría para ser el primero en dar a conocer sus piezas, así como revisarlas, una faceta nueva dentro de las labores de los instrumentistas; el lenguaje musical había alcanzado tal nivel de evolución y complejidad así como la técnica instrumental de los grandes instrumentos solistas que era del todo imposible ser experto en la medida de otras épocas, de esta manera, el compositor, cede al intérprete ese último repaso a los aspectos epistemológicos de la creación. Nada desdeñable desde cualquier punto de vista que queramos ver este hecho. Se creaba una simbiosis entre idea motora y definición final del producto. ¿Cuántos elementos serían de cada uno?, como de una fórmula maestra, nunca se está seguro de la importancia cualitativa del más pequeño de sus componentes, y de esa manera, Joachim pasa a la historia por estar en el origen de algunas de las más elevadas creaciones de la literatura musical universal, en particular, del que llegaría a ser una de las obras más importantes de la historia, el concierto de violín y orquesta en Re Mayor de J. Brahms. Por otro lado, el fenómeno editorial empieza a desarrollarse en una pugna por la supremacía entre las editoriales francesas y alemanas. Sea como fuere, un dato ha llegado a nuestros días; hasta hace muy poco tiempo (algunos lustros a lo sumo) la inmensa mayoría de las partituras que en España podían comprarse eran re-ediciones de originales alemanas revisadas por Joachim. En su defecto, eran otros coetáneos suyos quien firmaban las ediciones o, en el mejor de los casos, discípulos suyos de primeros del XX. Este hecho tiene una doble valoración, por un lado, la necesidad de conocer el tamiz con que nos llega la obra musical para no entrar en errores de fondo artístico y, por el otro, escapar de lindezas estéticas nada acordes con el tiempo corriente. Ambos elementos han sido carencia manifiesta en los músicos españoles durante algún tiempo pasado, yugo tópico que aún tenemos que soportar al salir en la actualidad al extranjero, no obstante, no se abordará tal realidad en este momento.

Entre los elementos que debemos tamizar de las ediciones revisadas de Joachim, están precisamente algunos elementos que él introdujo, como por ejemplo el uso expresivo de *portato* y el *glissando*. Ello respondía a una idea global de digitación, donde los cambios de posición formaban parte del diseño sonoro, donde la diferenciación de texturas era constante, donde la velocidad de ejecución no era un factor determinante, donde el éxtasis sobre un sola nota tenida constituía el por qué fundamental de todo un pasaje arrebatado, de tensión emocional casi ilimitada. Las articulaciones del arco se modulaban a gusto del intérprete dejando en un segundo plano la rítmica escrita en bastantes casos.

Sencillamente, estas características no están ahora en el gusto del público, independientemente que muchos veamos en aquella inspiración estética la más noble visión interpretativa de una época que las guerras del siglo XX enterró para siempre entre preocupaciones banales y prisas irracionales. Pero no es menos cierto, que por bellos que sean ciertos planteamientos pasados, en un contexto distinto, son causa de complicación y causantes de carencias técnicas en la realidad profesional actual.

Justo en el momento donde la diferenciación entre las distintas escuelas nacionales era más patente, comienza un movimiento que acabará por universalizar la mayor parte de sus principios. Su origen radica en numerosas circunstancias exógenas al hecho musical, como la difusión internacional de la publicaciones, la proliferación de las sociedades de conciertos y orquestas profesionales filarmónicas, así como los avances tecnológicos tanto en aspectos de comunicación y transportes, que favorecieron la movilidad de los músicos en cortos espacios de tiempo y el avance económico, que daba valor al ocio de las clases acomodadas, surgiendo la necesidad de multiplicar los eventos sociales. La aparición de nuevas potencias nacionales tanto en Europa como en América y Asia será un factor de mestizaje escolástico y romperá la tradicional polarización entre París-Berlín o París-Estados Italianos que había predominado desde el siglo XVI. Rusia y Estados Unidos entrarán en la disputa cultural y, ambas con un poder económico extraordinario, tratarán de emular la brillantez de las escuelas centro-europeas contratando a los mejores discípulos de éstas para fundar nuevos centros académicos, que a su vez, darán lugar a nuevas derivaciones que serán bautizadas con el nombre de escuelas modernas de violín, pero que, a mi juicio, nunca dejaron de ser deudoras de las originales por famosas y dimensionadas que hayan estado, más por razones estratégicas y políticas que por su trascendencia real en la evolución del violín. Volveremos a ello con más detalle.

Pero sin desmérito de lo argumentado, siempre se necesita el catalizador humano, es decir, personas que sinteticen en su vida y su obra el espíritu de los tiempos cambiantes. Joachim fue uno de ellos, y junto a él, predecesores ambos de las generaciones destinadas a la definitiva universalización de la interpretación del violín, Eugène Ysaÿe, máximo representante de la escuela belga y quien ha sido considerado como el primer violinista moderno, tanto en sus características técnicas como las artísticas, representadas en sus sonatas para violín solo, todo un despliegue de una nueva dialéctica que predominará en el siglo XX y que aún impregna la escritura para violín y la forma de interpretar. Al

igual que Joachim, fue el destinatario de gran número de composiciones, tradición que perdura. Podríamos decir que con ellos, la personalidad del intérprete, de su forma de tocar, de su carácter, los compositores buscan no solo la última revisión técnica, sino captar en un retrato sonoro las virtudes que les fascinan. Esto tiene una implicación directa con la evolución global; desde éste instante, el intérprete no sólo debe ofrecer una versión cercana a lo expuesto en la partitura, no sólo dentro del estilo, sino que debe ir más allá en su trabajo interpretativo y ofrecer una recreación de la psicología del compositor, del destinatario original, del tema motivador o del texto descriptivo del que la obra emana. El intérprete modula la obra en su último toque espontáneo. ¿Es una cuestión de inspiración? En absoluto, a lo sumo de transpiración. Obligada a esta nueva dimensión, las necesidades técnicas se tornan perfeccionistas al más mínimo detalle.

La nueva dimensión que se abría, la integración de diferentes tradiciones, la migración de la escuela centro-europea a Rusia y América, la generación de la nueva clase de concertistas que el público reclamaba puede ilustrarse en la persona de Leopold Auer. Tanto su fama como su trascendencia en la historia de la evolución se centran casi exclusivamente en su faceta de profesor, dato que por sí mismo es significativo en los prolegómenos del siglo XX. Apenas se le conocen conciertos ni giras a partir de su dedicación a la docencia. ¿Casualidad, circunstancias o un reflejo más de la nueva etapa?, no es fácil dilucidarlo; no estaba bien considerado en el pasado que el maestro no fuera partícipe del mundo artístico de primera línea, no cabe duda que un profesor encumbrado en la fama daba al estudiante un extra de motivación así como un testimonio directo de la realidad concertística, (hablamos en cualquier caso de la formación final de grado superior y previa al ejercicio profesional), pero dada la dedicación que para el maestro ello conllevaba, la relación maestro-discípulo se convertía en algunos de los casos en un intercambio de opiniones (en ocasiones epistolar) más en la línea de la filosofía que en la epistemología del violín, en un seguimiento cercano a lo servil por parte del discípulo, inmerso en un aprendizaje basado en la imitación. No quisiera con esto generalizar más de lo adecuado - profesores con vocación y dedicación ha habido en todos los momentos históricos- pero Auer, de alguna forma, viene a dignificar el hecho de la docencia en exclusividad, sin tener que demostrar sus enseñanzas más allá que en los propios resultados de sus alumnos, y lo hace de la forma más contundente posible, entre una gran cantidad de discípulos de primerísimo nivel destacan cuatro: Heifetz, Elma, Milstein y Zimbalist. Probablemente los más destacados concertistas de violín de la primera mitad del siglo XX,

una generación considerada como insuperable desde el punto de vista técnico e irrepetible desde el artístico. Violinistas encumbrados en mito por la mecánica mediática del siglo XX, que, casi en recuerdo al éxtasis colectivo que produjo Paganini un siglo antes, arrasaron escenarios e inauguraron el exigente mundo de la difusión radiofónica, discográfica y televisiva. Los primeros, como Heifetz, en convertir el noble oficio artístico de la interpretación en una industria de volumen económico aún hoy sorprendente. Todo ello desde la clase de un estudioso y profundo conocedor del violín que sufría *horror escénico*.

El triunfo de la Pedagogía, podríamos resumir. El principio de un tiempo en el que la perfección y la exigencia, que ya Ysaÿe y Joachim iniciaron, obligó a una segunda especialización como la ya sufrida en el Clasicismo por parte del Compositor-Director-Intérprete, a quien las exigencias decimonónicas obligaron a elegir oficio. Ahora, el docente no será una faceta del gran instrumentista, sino una carrera de dedicación clara y específica, no excluyente en absoluto de la experiencia artística, pero de exigencia científica.

Auer contaba con todas las características para ser el nombre propio de este punto de inflexión de la evolución de la técnica. Quizás el juego de las circunstancias hizo que hombres mucho más preparados y reconocidos en su tiempo, como el español Jesús de Monasterio, llamado a ser el sucesor de Joachim y los grandes maestros belgas (rechazó mil ofrecimientos de los mejores puestos de Europa sin más excusa que no querer desplazarse de Madrid), no ocuparan el lugar que a Auer se le reconoce. Pero la verdad es que fue un personaje de su tiempo, viajero, culto e integrador de opuestos. De origen húngaro, su formación en Budapest se basó en el método de Alard⁶⁹, principalmente, y en toda la tradición técnica del Conservatorio de París. En Viena entra en la clase J. Dont, autor de las piezas de estudio-técnico más importantes de la tradición germana, aún en las programaciones más exigentes de los Conservatorios Superiores, que a su vez había sido discípulo de Böhm, maestro de Joachim, de quién también recibió clases Auer en Hanover. Böhm había sido alumno de Rode en su etapa en el Conservatorio de San Petersburgo por lo que, siguiendo la genealogía docente, Auer es en sí mismo una síntesis de las dos escuelas predominantes de la mano de sus máximos representantes.

En Rusia ya se había optado hacía tiempo por la escuela franco-belga. A Rode le sucede en la cátedra de San Petersburgo

⁶⁹ ALARD. D., *École du violon*, París, 1846.

Vieuxtemps, belga de nacimiento y de tradición, y a éste el polaco formado en Bruselas y paradigma de su escuela Wieniawski, a quién sucede Auer, convirtiéndose en el primer catedrático del afamado conservatorio ruso que no había estudiado en París o Bruselas. Esto viene a determinar claramente que Auer estaba considerado, si más, dentro de la tradición franco-belga, pero a la vez, tanto en su origen cultural como su formación real, era heredero de la escuela alemana más clásica. Su nombramiento le llegó, a la edad de 23 años, en 1868, por lo que es presumible, dada su juventud y la importancia del cargo, que Auer se dedicó vigorosamente a sus responsabilidades abandonando otras ambiciones artísticas. Resulta paradójico pensar que la tradición rusa sitúa en este punto histórico la verdadera aparición de una escuela nacional propia (imprescindible si se quiere asumir como mérito nacional, por no decir de la Revolución, el éxito mundial de sus discípulos, hecho muy observado en disciplinas científicas y deportivas en el seno de totalitarismos o estados de un carácter expansionista muy determinado) y que fruto de su viaje a Estados Unidos, reclamado por distintas instituciones universitarias para celebrar una serie de clases magistrales y su posterior cambio de residencia, es declarado por éste país como el padre de su escuela nacional. Analizaré este hecho más adelante.

De su dedicación científica a la enseñanza nacerá un libro que considero esencial, no tanto por lo allí expuesto, que no deja de ser de gran valor, sino por iniciar un camino del que, con toda humildad, este trabajo es deudor; textos dedicados al análisis de la epistemología del violín, su interpretación y su técnica, el modo de trabajar y estudiar, textos enfocados a su lectura tanto por estudiantes como por profesionales, que plantea tanto la programación de trabajo como explicaciones puntuales de su desarrollo, generadores de lo que vino a denominarse cultura violinística, más allá de ejercicios o piezas de entrenamiento. Su *Violin Playing As I Teach It*, publicado en Nueva York en 1921, es, por un lado, tan ambicioso en sus objetivos como el de su tocayo austriaco Mozart, pero dirigido a un público muy distinto. Casi sin transición aparecerán decenas de obras en esta línea, algunas en re-edición, ya que no tuvieron acogida algunos años antes, pero con el precedente del profesor más respetado del momento, hallaron su espacio para suerte del violinismo del siglo XX.

De la tradición centro-europea, checa en particular, Otakar Sevcik viene a revolucionar el estudio técnico. Influenciado por el momento en el que vive, así como una tendencia natural eslava por el formalismo (que ya propugnaba, para los aspectos estéticos-musicales, Hamslick en Viena), elabora una

sistematización integral de la técnica básica de violín basada a su vez en el sistema diatónico de afinación. Todo un avance en su concepto y en su diseño y una de las columnas argumentativas del Protocolo al que el presente estudio se dedica.

Sevçik elabora una disección exhaustiva de los elementos de la ejecución violinística y diseña una batería de ejercicios destinados al control y al desarrollo del aspecto en cuestión. Este ingente trabajo consta de nueve *opus* (algunas subdivididas en partes), agrupadas en cuatro bloques temáticos: Técnica para estudiantes avanzados, Desarrollo de la mano derecha, Desarrollo de la mano izquierda, Técnica para estudiantes de nivel intermedio. Cada *opus* o parte de la misma corresponde a un aspecto específico y se editó originalmente en un cuadernillo independiente. La profundidad de tratamiento de cada elemento es total, partiendo desde el punto de simplicidad inicial más elemental, avanza gradualmente hasta el grado máximo de complejidad y dificultad.

El valor más destacable de esta obra radica en la estructura de cada unidad temática, en cómo disgrega los elementos y cómo enlaza dificultades para que el estudiante pueda asimilarlas sin gran esfuerzo. Si hay una palabra que pueda definir este método, ésta es *sistematización*. Sevçik repite enésimas veces el mismo elemento en todas sus disposiciones, tras lo cual lo varía muy levemente volviendo a iniciar la tanda de repeticiones y, en esta secuencia y sin importar tiempo de trabajo ni espacio de escritura, alcanzar el objetivo predeterminado⁽⁷⁰⁾. Dentro de su obra sobresale, por su concepto la Opus 7, dividida en dos partes. Originalmente estaba diseñada como preparación para el trémolo y las dobles notas, pero violinistas de todo el mundo la trabaja con devoción como vehículo de una correcta colocación de la mano izquierda y como entrenamiento, tanto para la mecánica de la digitación como para la capacidad auditiva de la entonación. Sevçik combina en doble cuerda todas las posibilidades de digitación del diapasón estructurándolas en fórmulas alternativas de intervalos (trémolos), ordenadas cromáticamente. La enarmonización del cromatismo tiene como consecuencia un sistema diatónico (o temperamento igual), lo que supone una apuesta clara y decidida de Sevçik por la universalización total de los sistemas de afinación, en comunión absoluta con lo adoptado por los instrumentos modernos de tecla, en particular el piano. Esta desestimación implícita de los sistemas de afinación melódicos o naturales es, de nuevo, señal de los tiempos

⁷⁰ Un dato cuantitativo como ilustración de su enfoque sistemático y metodológico: sólo en su Op. 2 *Scholl of Bowing Technique* incluye 4.000 ejercicios de combinaciones distintas de articulación de arco.

modernos que vive Sevcik, y un paso decisivo en la superación de uno de los principales escollos de la ejecución violinística de todos los tiempos; la afinación.

Su sistema fue rápidamente adoptado por numerosos concertistas de su tiempo, como el ya mencionado Heifetz, paradigma de perfección interpretativa, además de sus discípulos, como el afamado Jan Kubelík, y hoy en día forma parte de la formación de todo estudiante desde la etapa inicial. No obstante tengo que hacer alguna observación al respecto: en primer lugar, no suele trabajarse de forma integral, sino que se escogen ciertos ejercicios sesgándolos del conjunto y, en el caso de seguir un cierto orden en su trabajo, no se desarrolla tal y como manifiesta el autor en su edición original, es decir, completando siempre en cada sesión de estudio el cuadernillo mono-temático, unidad indisoluble según la filosofía del sistema. De igual manera, la mayor parte de las explicaciones originales nunca fueron traducidas al inglés, idioma oficial de las ediciones actuales, y por regla, los estudiantes de habla no alemana o eslava no encuentran una guía clara de cómo realizar los pasos y elementos técnicos descritos. En realidad, estamos ante una obra de trabajo tedioso, sinceramente, que requiere de mucho tiempo y una motivación a prueba de cataclismos. Es su virtud el principio de su fracaso como sistema, ya que al poco tiempo del inicio del trabajo sistemático propuesto (lleno de esfuerzo de concentración y sacrificio) el estudiante siente, poderosamente, el avance en el control de su técnica, derivando el interés hacia el repertorio de concierto para, literalmente, disfrutar de sus nuevas habilidades. Todo trabajo técnico tiende a este hecho y, solo dentro de una disciplina férrea cercana a lo espartano, tienen sentido esfuerzos similares. Sin duda alguna, vencidos los escollos del sufrimiento, el violinista obtiene una cantidad de capacidades realmente útiles en la ejecución, pero ¿qué ha dejado en el camino? Estamos ante un elemento muy decisivo de la pedagogía actual que trataremos más detenidamente. Para concluir, por el momento, solo añadir que, en mi opinión, tal y como expresaré en el Protocolo de estudio, esta *sistematización diatónica* constituye la base teórica y formal ideal para es estudio, tanto para los elementos técnicos trabajados de forma independiente como los integrados en una pieza de concierto. La clave estará en ajustar la proporción entre trabajo-rendimiento, no apartando el esfuerzo técnico del objetivo musical inmediato.

El siglo XX viene definido por la nueva dimensión del maestro, como ya apuntábamos. Ahora, el discípulo debe de depurar su técnica hasta límites antaño inimaginables, debe abordar

repertorios de dificultad realmente asombrosa en un tiempo donde el lenguaje musical alcanza un desarrollo tal que se torna ilegible para mentes clásicas, donde el instrumento es, sin bordes definidos, la mesa de mezclas de la imaginación compositiva. Es más un entrenador que un padre artístico. Este concepto será una constante hasta la actualidad.

Este nuevo reto que se presentaba ante los nuevos violinistas compartía espacio con la admiración que se sentía por los últimos grandes intérpretes románticos, por su integridad artística y por su carisma fascinador. Tres referencias son claves hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial; Ysaÿe, personaje brillante en todos sus aspectos que suscribe como co-autor la primera Enciclopedia especializada en el violín⁷¹ como objeto de estudio científico, sin duda el más moderno de los tres, Kreisler y Thibaud. Como no podía ser de otra forma, eran tan venerados como criticados, en particular los dos últimos, ya que representaban aquello que se pretendía dejar atrás.

Thibaud era la fantasía lunática en el escenario. Muchos lo menospreciaban alegando que su estilo era más propio de un *café* que de una sala de concierto, bueno, en cualquier caso será una apreciación que vendrá definida por qué entendemos cada cuál por sala de concierto y *café*, en cualquier caso es evidente que su estilo libre es muy discutible si pretendemos tener una visión cercana al concepto oriundo de la obra de arte, y por lo tanto, según los gustos modernos, no es *acceptable* tal número de lindezas interpretativas y de pulcritud, pero Ami Flammer expresa con claridad el sentimiento que muchos tenemos acerca de esa forma de entender la interpretación cuando afirma que en una época donde cada vez los violinistas estaban más estandarizados y los conciertos carecían de ciertas incertidumbres como antaño, los ofrecidos por Thibaud eran los que más le merecía la pena pagar la entrada ya que, literalmente, "*sabias con seguridad que se te iba a cortar la respiración en más de tres momentos*"⁷². Este estilo sentimental ya había sido combatido a finales del XIX; Auer⁷³ cuenta su primera entrevista con Vieuxtemps con dramatismo ya que en tan solo una frase, cruel sin duda al estar dirigida a un niño,

⁷¹ BACHMANN, A., YSAÏE, E. y WIER, A., *An encyclopedia of the violin*, Londres, 1925.

⁷² FLAMMER, A., *El Violín*, Editorial Labor, Barcelona, 1992.

⁷³ AUER, L., *My Long Life in Music*, Frederick A. Stokes Co., New York, 1923.

desmonta con una comparación *felina* la intensa y emocionada interpretación del joven, llena de *portatos*, expresivos vibrados y licencias sobre la escritura (este hecho marcará a Auer decididamente, siendo intransigente con sus pupilos con estas concesiones, que desde aquel momento repudió por completo). Pues bien, Thibaud era una reliquia de estos tiempos, pero si Viextemps, talante académico, rechazó los alardes de un húngaro educado en Viena, ¿que sería de un parisino de sangre caliente que residía habitualmente en España? Excesivo o no, Thibaud era color y embriaguez sonora. Las cotas alcanzadas por su trío de cámara junto a Cassals, violonchelo, y Cortot, piano, son hoy referencia ineludible de todo grupo de cámara profesional.

Kreisler, de interpretación más escolástica que su colega francés, introdujo en el gusto interpretativo moderno el uso del vibrado en las notas rápidas así como, de una manera sensiblemente más voluptuosa, en los *cantabiles* expresivos, venciendo así una oposición tradicional que apuntaba a la desnaturalización de la afinación con el uso masivo de esta técnica. Kreisler, en la línea de lo que ahora se trabaja, se basaba en un gran control previo de la afinación, gracias sin duda a los avances metodológicos en el estudio que Sevcik, por ejemplo, representaba. Este control afianzado de la pulsación le daba la oportunidad de introducir un vibrado que aportaba intensidad y carisma a pasajes antaño mecánicos y rítmicos. Esta aportación técnica era fruto del avance previo, como ya he expresado, en un terreno como la entonación y la afinación que cuanto menos había sido oscuro en sus delimitaciones y turbio en su ejecución y que, justo en el momento en que se sentaban las bases de su control físico, el éxito de Kreisler vino a plantear un nuevo reto. Por otro lado, Kreisler puso en boga la adaptación de piezas clásicas del repertorio general de todos los tiempos (operístico, sinfónico, pasajes solistas, canciones populares, etc.) para su interpretación con violín y piano. Estos arreglos eran completados con una visión virtuosística de la partitura haciendo posible el lucimiento pleno del violín, en el contexto de conciertos muy movidos, dinámicos y con gran cantidad de piezas cortas de fácil asimilación por parte del público. Este concepto de concierto predominó hasta el fin de la segunda Guerra Mundial y dejó en la técnica para violín un glosario de posibilidades expresivas, alejadas de la estética más académica, cercanas a un público menos erudito que el dieciochesco, que posibilitará la incorporación del violín a nuevas corrientes musicales propias del siglo XX. Si fueron acusados algunos de ser *cabareteros*, hoy solo podemos dar las gracias ya que, de su investigación en los recursos técnicos, nos abrieron las puertas del

jazz y la música escénica moderna, y más adelante, el Rock y todas sus ramas.

A lo largo del siglo XX el número de distinguidos profesores fue en aumento, siguiendo la línea de especialización docente de Auer. Uno de los más destacados fue Carl Flesch, húngaro y de formación vienesa, al igual que Auer, se traslada a París donde entra en contacto con la escuela franco-belga de forma directa. Su aportación a la ciencia de violín (a estas alturas de la evolución ya podríamos utilizar esta expresión) es cercana al enciclopedismo: pocos fueron los espacios de la técnica interpretativa que Flesch no analizara en algunas de sus obras. Su primera obra, dedicada a ejercicios para la mano izquierda, escalas y técnica básica de producción sonora, datada en 1911, ya fue considerada como toda una revolución⁷⁴ ya que introducía ejercicios de extensión desarrollados en las cuatro cuerdas simultáneamente así como un despliegue de racionalidad sistemática en cada uno de los objetivos a cumplir por el estudiante. Esta nueva *filosofía* era en cierta medida una recuperación de los viejos patrones de enseñanza del siglo XVIII (Geminiani, Herrando y Mozart básicamente) solo que adaptados a una realidad tonal algo evolucionada. Flesch es todo un investigador tanto en la faceta histórica de la enseñanza del violín como en la de elaborar nuevas soluciones de trabajo, fruto de ello nace su obra más esencial, *Die Kunst des Violinspiels* (El arte de tocar en violín), publicado en Berlín en 1928. En dos volúmenes, Flesch realiza un compendio de todo el conocimiento violinístico que había reunido en sus largos años de enseñanza e interpretación. Trata desde los aspectos más leves del mundo del violín (cuerdas, complementos, cuidados de la madera, etc.) hasta ejemplos de repertorio ampliamente comentados (digitaciones, fraseo, forma de estudiarlos) es la obra de referencia en epistemología del violín del siglo XX. No obstante, quizás en el propio deseo de conseguir una obra de conocimiento integral, estamos ante un documento algo complejo de manejar y que, en aras de aspectos más funcionales en el proceso de enseñanza, otras obras de menos envergadura han ocupado el espacio de referencia en la actualidad. Tres obras más completan un legado que permanece presente en la práctica totalidad de los conservatorios europeos, su sistema de escalas⁷⁵, una pequeña obra, entendida en su origen como una apéndice a su creación principal, dedicada expresamente a la técnica de producción del

⁷⁴ FLESCH, C., *Urstudien für violine*, Berlín, 1911.

⁷⁵ FLESCH, C., *Das Skalensystem*, Verlag von Ries, Berlin, 1986 (re-edición)

sonido⁷⁶ y una obra póstuma de anotaciones y correcciones de lo ya publicado en relación a la digitación moderna⁷⁷.

Max Rostal, su discípulo, ha sido el encargado de divulgar tanto en Londres, su lugar de docencia, como por todo Europa, la obra de Flesch hasta la actualidad, siendo el revisor y editor de todas sus obras. La tradición francesa realizó una muy notable contribución a este nuevo espacio de tratamiento científico, Lucien Capet firma en 1916 *La technique supérieure de l'archet*, de esencial influencia en las escuelas modernas.

Dos bloques dominan el mundo en el XX, dos bloques que han de ser no sólo referencias económicas, no sólo geoestratégicas, no sólo políticas. Ambos deben de poder contar con los mejores exponentes de todas las disciplinas. La vieja Europa, sumida en guerras fratricidas, ve cómo su mayor patrimonio, sus hijos, buscan en éstas dos nuevas potencias sociales y culturales el esplendor de una Europa decimonónica plagada de genialidad que aún sorprende a las mentes más cultivadas del presente, que mira atrás, y entre odios y sinrazones, se lamenta no solo de la vida perdida, sino del dolor de sentir escapar el tiempo entre las mismas manos que fabricaron los conceptos más elevados de nuestra civilización. Así pues, la recién fundada URSS y la joven potencia transatlántica EEUU, mucho antes de dar el paso del control mundial, recabaron en sus filas a los entes más prometedores de Arte y la Música, muy especialmente los solistas, en general, y con atención aguda a los violinistas.

La escuela fundada por Auer en Rusia será continuada por Stolyarsky y más tarde por el celeberrimo David Oistrakh, fusión perfecta e insuperable de todas las tendencias europeas.

Por la parte americana, acogen a una gran cantidad de músicos rusos y centroeuropeos de origen judío que escapan tanto del fascismo como de la represión *stalinista*. Esto crea una forma muy particular de interpretación que verá, en nombres como Menuhim, Persinger o Stern, toda una nueva dimensión de solistas carismáticos que dominarán el recién inaugurado mundo discográfico. Una presencia mayoritaria de la tradición violinística judía en ambas nuevas escuelas dará como resultado que, con la sola excepción de las tradiciones franco-belga y sus satélites italiana, española e inglesa que aportaron algún que otro representante tras las Guerras, la práctica totalidad de los

⁷⁶ FLESCHE, C., *Das Klangproblem im Geigenspiel*, Leipzig, 1931. (*El problema del sonido del Violín*)

⁷⁷ FLESCHE, C., *Violin fingering: Its theory and practice*, Londres, 1966.

concertistas de primer nivel pertenezcan a este ámbito cultural, aportando a los avances técnicos ya expresados una dosis de emotividad y pasión contenida propia de un pueblo que vive en el discurso musical toda una experiencia espiritual.

Será un iraní de origen judaico-armenio, que estudia en Moscú y en París y que se traslada a Estados Unidos para desarrollar su trabajo, quien firme la obra más influyente del último cuarto del siglo XX. Ivan Galamian, en la línea de Auer y Flesch es, ante todo, un profesor. Ejerce la ciencia de la enseñanza, aportando a ella toda la creatividad de un artista pero con la reflexión y la dedicación metódica de un científico. Además de sus revisiones de partituras esenciales del repertorio de concierto y estudio, su obra se centra en un tratado técnico de escalas y arpeggios ⁷⁸ (aparentemente nada nuevo, pero basa toda la actividad interpretativa en el concepto de *correlación*, novedoso y original, fundamentando su avance en la resolución de problemas rítmicos, todo un guiño a las nuevas teorías de psicomotricidad fina contemporáneas) y en su obra fundamental *Principles of Violin Playing and Teaching*, de 1962. Es un reflejo funcional de *El Arte del Violín* de Flesch, pero en un formato puramente americano: condensado, práctico, resolutivo y sencillo. Elude grandes disquisiciones en aras de la claridad y aporta con sencillez una guía de trabajo útil y contrastado, ya que de su estudio han salido los nombres más relevantes de los escenarios de final del XX y la actualidad, sirva de ejemplo solo dos; Perlman y Zukermann. Es, a mi juicio, la última gran aportación técnica y teórica a una historia que empezaba a escribirse en las postrimerías del siglo XV⁷⁹.

Pero la evolución de la técnica, como ya hemos visto, tiene otros motores además de sus teóricos y profesores. A menudo es una membrana sensible a cambios que se producen en la sociedad, aparentemente ajenos al mundo de la música y del violín. Un intérprete es un elemento interaccionado con su entorno y, en consecuencia, solo cabe una reflexión al respecto ¿Ha existido alguna época con cambios más convulsos que la segunda mitad del Siglo XX?

A partir del final de la II Guerra Mundial el repertorio de concierto cambia desde las pequeñas piezas de lucimiento a un interés creciente por las grandes sonatas de todos los tiempos, de mayor

⁷⁸ GALAMIAN, I. y NEUMANN, *Contemporary Violin Technique, Part I and Part II*, Galaxy Music Company, Nueva York, 1963 y 1966.

⁷⁹ En el epígrafe III. 2.4.2., se mostrará cómo el Protocolo propuesto en el presente trabajo se vincula directamente con su docencia.

envergadura tanto formal como conceptualmente. El intérprete debe de adaptarse de pequeños e intensos esfuerzos técnicos de algunos minutos al gran esfuerzo intelectual y físico que suponía mantener el diálogo expresivo en obras que rondan la hora, en conciertos de varias de ellas. Pero el cambio más significativo está referido a la demanda de nuevos recursos sonoros de los compositores. Si bien las obras de Debussy y Ravel ya iniciaron el camino con la introducción de sordina, armónicos, trémolos audaces y dinámicas en oposición extrema, a partir del final de la I Guerra Mundial autores esenciales como Stravinsky, Bartók, Hindemith o Schoenberg desarrollaron un nuevo glosario sonoro para el viejo instrumento. Los golpes de arco se volvieron rítmicos cercanos a la percusión, desnudados de cuidados, buscando el efecto más que el sonido definido, explotando cualquier frecuencia que favoreciera el mensaje de la pieza. Bartók alcanza a discriminar en la propia partitura el uso del *vibrato* y el *non-vibrato*, además de generalizar el uso de un tipo de pizzicato que golpeaba el diapasón generando un efecto, sobre todo en su utilización orquestal, de resultado espectacular. Las partituras son un jeroglífico de anotaciones donde el compositor quiere controlar los elementos más precisos del sonido, su dinámica y su expresividad. El intérprete es más un traductor que creador y se ve obligado a incrementar sus conocimientos en análisis y lenguaje para alcanzar a comprender una música de complejidad inimaginable hacia unas décadas. Pero a mi juicio, y a pesar de estar muy generalizada la opinión de que estamos ante el desarrollo de una nueva utilización del violín, no dejo de relacionar este momento con los inicios de su utilización en el seno de la música escénica. Monteverdi y sus coetáneos ya eran conscientes de las posibilidades de estos efectos y de su extraordinario resultado en el conjunto orquestal. Quizás la auténtica novedad esté en su utilización en la música de cámara y la solista, así como iniciar un camino de exploración de nuevos recursos en el que aún estamos inmersos.

El dodecafonismo trajo consigo una complicación extrema en la entonación. Las estructuras clásicas de formación de la mano izquierda quedaban obsoletas ante este nuevo reto atonal. Además, el estilo propio de estos autores tendía a la oposición de registros, obligando a un despliegue de extensiones y contracciones, cambios y saltos acrobáticos de tesitura no conocidos desde las excentricidades de Paganini. La música de la segunda mitad del XX es, sencillamente, de una dificultad extrema. Pero, paradójicamente, y a pesar que las estructuras clásicas no eran suficientes para su consecución, las nuevas soluciones no suponían una ruptura con la tradición, sino que consistían en una sublimación de éstas. Todo el esfuerzo que supuso digerir el

nuevo lenguaje violinístico paganiniano sirvió de principio para esta evolución. Como afirma Boyden⁸⁰, estas dificultades suponen un test a la capacidad mental del intérprete y a su agilidad más que definir la auténtica medida técnica de su preparación interpretativa. Autores como Krasner, Gross o Sfilio han aportado nuevas herramientas de trabajo a este respecto.

La interpretación actual viene definida por dos parámetros:

El especial uso de las digitaciones. Si en cada época ha predominado un uso particular adaptado a la estética del momento, en la actualidad el intérprete profesional adapta el uso de sus digitados a la época de la obra a interpretar. Esta modulación se observa también en el uso de la articulación del arco y tiene como origen tanto la corriente historicista que en las décadas de los setenta y ochenta llenó escenarios de instrumentos con montaje barroco y versiones según los antiguos tratados e hicieron reflexionar sobre la distorsión que las modas habían impreso en el repertorio más clásico, como del gusto por la extrema limpieza de ejecución de los ochenta y noventa, que eliminaban portatos innecesarios en los cambios de posición de las obras que no requerían en su origen este recurso. El intérprete, más técnico que ninguno de sus antecesores, está en disposición de modular su forma de tocar según la ocasión y circunstancias.

El volumen sonoro. Denominado *estilo ruso*. Los alumnos de Auer deslumbraron por mil argumentos pero uno de los más fascinadores era un sonido de plenitud y vigorosidad excepcional. Ante el reto de los grandes auditorios este estilo se impuso. Basado en el trabajo del contacto del arco con la cuerda muy cerca del puente y de un vibrado veloz, corto y continuo, que por choque de frecuencias, aumenta la potencia física del sonido. Algunos han apuntado que este gusto por el volumen denso de sonido es una influencia judía. Sea como fuere, el antiguo estilo se sonidos preciosistas, moldeables, tersos y coloristas de la escuela franco-belga ha dado paso la brillantez de los decibelios, quedando el estilo galo para la música de cámara.

I.3.1.2.2.- Técnica de sujeción del violín.

A finales del siglo XVIII estaba muy extendido usar el mentón como el principal punto de apoyo y sujeción. Directamente sobre la tapa superior las preferencias se repartían entre el modo de Viotti (a la izquierda del cordal) y el de Tartini (a la derecha). En

⁸⁰ BOYDEN, D., SCHWARZ, B., COOKE, P., DICK, A. y Otros, "Violin". *New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. I-XX, Stanley Sadie, Londres 1980.

la segunda década del XIX, Louis Spohr inventa una pieza que, colocada en el centro de la tapa superior, sobre el cordal, servía para reposar el mentón. Con este sistema, además de sobreguardar la tapa del violín y no restarle capacidad de resonancia, incrementaba la seguridad y firmeza de la sujeción al estar diseñada con criterios anatómicos. Pero Baillot, en su tratado, si bien acoge esta innovación (denominada *barbada* o *mentonera*) no considera que la colocación ideal deba de ser la propuesta por Spohr sino que apunta a la *correcta forma* en referencia a la tradición francesa iniciada por Viotti. Actualmente aún podemos ver en el mercado modelos que siguen de una y otra tendencia. Más tarde, y a medida que la evolución de la escritura para violín aumentaba su grado de virtuosismo, los violinistas fueron buscando sistemas de apoyo que aseguraran el instrumento y, sobre todo, dejaran la mayor libertad posible a la mano izquierda, sobrecargada de ejercicio. El alivio más útil y espontáneo estaba en colocar almohadillas o algún tipo de soporte entre el hombro y la tapa inferior del violín, de esta manera, bastaba el apoyo entre hombro y mentón, dejando a la mano izquierda sin su función de sujeción. Este sistema ha sufrido una evolución continua hasta nuestro tiempo. Sistemas autónomos y otros de anclaje fijo al instrumento, rígidos o blandos, de casi todas las alturas posibles. Pero desde sus comienzos, e independientemente de su diseño y perfección en su acoplamiento a la técnica, ha existido un fuerte debate sobre su utilización. Sería todo un tema propio de investigación el desarrollar cualquiera de las opciones, tanto de la simple utilización o no de estos sistemas como determinar la idoneidad de alguno de ellos frente a los demás. Más allá de lo expresado en relación a la libertad de la mano izquierda, el debate se centra en las muy distintas sensaciones que el intérprete percibe, de la posible amortiguación del sonido, de los diferentes ángulos que el instrumento toma en relación al arco y al suelo, de los esfuerzos musculares y, siempre presente, de lo *auténtico* de la interpretación, es decir, argumentos historicistas destinados a rechazar avances posteriores al tiempo de composición de una obra musical. De lo inocuo, a mi juicio, de este debate es observar que entre los grandes intérpretes actuales y de todo el siglo XX hay opciones para casi todos los gustos. No obstante, es destacable el gran número de jóvenes concertistas que no utilizan ningún soporte (al menos visible), no tanto por que pudiera significar algo al respecto del debate en cuestión, sino para destacar el profundo peso que las modas tienen en este aspecto.

La cabeza del violín permanecía horizontal y lo más elevada posible. El cuerpo del violín tenía una ligera inclinación descendente sobre la cuerda *Mi*, aunque esta inclinación podía

sufrir modificaciones para favorecer la interpretación de algún pasaje en especial, como por ejemplo la ejecución continuada sobre el bordón y sobre la prima en altas posiciones. Si bien la colocación de la mano izquierda (dedos) sobre el diapasón expresada por Geminiani aún tenía vigencia, fue adaptándose a las necesidades del momento, en especial al continuo uso de posiciones elevadas. Según esto, la posición del pulgar, a medida que se elevaba la posición, se colocaba más interiormente en el mango hasta sobrepasarlo y apoyarse directamente sobre la caja de resonancia.

I. 3.1.2.3. - Técnica del arco.

La técnica de arco tiene en el modo de sujeción del mismo un principio de esencial importancia como ya hemos hablado. Ya en los inicios del siglo XIX, la antigua manera francesa quedaba obsoleta por completo dando paso a la versión más avanzada proveniente de Italia de la mano de Viotti, que posteriormente quedaría como la propia de la primera escuela francesa del Romanticismo. A pesar que Paganini utilizara en ciertas ocasiones modelos de sujeción propios del Barroco, como el pulgar muy alejado de la nuez, esto podría corresponder más a la búsqueda de facilidades cara a sus especiales efectos sonoros que una auténtica opción técnica de validez para la música del momento. Tanto la firmeza como el potencial sonoro de un modelo de sujeción depende fundamentalmente de dos aspectos: la posición relativa entre el pulgar y el resto de los dedos y el *punto de presión* del dedo índice sobre la vara (en sus dos parámetros: punto longitudinal de la vara y punto de contacto del dedo o *falange de presión*)

La tradición alemana aún quedaba muy marcada por las enseñanzas de los tratadistas clásicos, en especial Leopold Mozart, y podríamos definirla como de suma ligereza, casi tocaban con el peso propio del arco y el contacto entre los dedos y la vara era leve y estilizada. Por el contrario, la franco-belga era una opción que buscaba tanto el máximo control de la acción del arco como un sonido más brillante y voluminoso, en consecuencia, la liviandad germana quedaba fuera de sus intereses; el pulgar se situaba en oposición al segundo o tercer dedo (índice y corazón) ejerciendo el índice presión sobre la vara con la segunda falange. Los dedos permanecían pegados con la posible excepción del meñique que, dada su labor de contrapeso al índice, podía alejar su posición en aras de mejorar este objetivo. En esencia esta fue la disposición predominante hasta la actualidad, si bien han existido matizaciones, el principio esencial de equilibrio expresado en esta posición ha permanecido. Más adelante, en respuesta a las exigencias propias de la ampliación de las fronteras interpretativas

del instrumento, y en especial a la necesidad de mayor volumen, se han desarrollado dos evoluciones fundamentales; por un lado la ampliación del área de la vara bajo el control directo de la mano, es decir, la separación de los dedos, aunque siempre manteniendo el segundo y tercero (corazón y anular) juntos en oposición directa al pulgar como eje de sujeción, y por otro lado el ángulo de inclinación de la mano sobre la vara, íntimamente ligado este hecho con el punto de presión del índice que, necesariamente de este caso, debía de ser más bajo (primera falange). Esta evolución, que no alcanza a ser una ruptura ni una negación de los principios esenciales del método franco-belga es la desarrollada por Auer y sus discípulos y que posteriormente llegaría a denominarse técnica rusa. Paradójicamente fue Carl Flesch⁸¹ uno de los primeros en acuñar esta expresión que ha dado paso a la idea generalizada de que Rusia desarrolló una escuela propia de violín y que, como ya he manifestado, queda en entre dicho al analizar los orígenes de sus maestros más destacados, así como analizar sus argumentos pretendidamente originales.

Recientemente, el violinista está sujeto a la necesidad de moldear su forma de interpretar dependiendo del tipo, lugar o motivo del evento, como ya comentaba con anterioridad. Esto ha desarrollado en las nuevas generaciones de violinistas una versatilidad en su posición de sujeción no conocida anteriormente. Para ello se ha considerado la eliminación de ángulos de la posición tradicional así como rebajar el punto de gravedad de la mano (bajar los nudillos y elevar el codo) suponiendo una mayor capacidad de adherencia y movilidad de los dedos sin tener que soltar el arco.

La verdadera evolución se generará, una vez estandarizado el arco de Viotti y los principios esenciales de sujeción anteriormente expresados, en la propia literatura musical y en la búsqueda continua de mejores cualidades sonoras (volumen, timbre, precisión, variedad de articulación, etc.).

El arco incide perpendicularmente a las cuerdas y su cercanía o lejanía al puente determinará de manera primaria el volumen del sonido. El cambio de los modelos antiguos de arco al moderno y actual supuso todo un replanteamiento no solo de la técnica de sujeción sino de las propias articulaciones musicales, deudoras en origen de las características de los primeros arcos. Así pues, la suavidad en el inicio del contacto con la cuerda de los arcos convexos se tornó por una brusquedad en los modernos, produciendo se un ataque notable que pronto fue conducido de problema a recurso expresivo. El primero en esta utilización fue

⁸¹ FLESCHE, C., *Das Skalensystem*, Verlag von Ries, Berlin, 1986 (re-edición)

Viotti y fue de gran demanda en los expresivos *fortepianos* del primer Romántico. Como ya comentábamos, del *non-legato* característico de los primeros modelos se pasó a la búsqueda del sonido constante. La mayor estabilidad y, literalmente, el mayor agarre el arco en los cambios de dirección posibilitó este trabajo. No obstante, la no ruptura del sonido obligaba a un ejercicio de gran precisión de los dedos de la mano izquierda. La escuela franco-belga fue pionera en este trabajo así como definitoria de sus elementos más precisos. Una referencia muy característica de esta técnica la encontramos en los *Urstudien* de Flesch. Esta nueva dimensión de importancia que adquieren los dedos de la mano izquierda la encontramos de nuevo en el desarrollo de golpes de arco como el *martelé* (una evolución más voluminosa y martilleada que su homónimo barroco) y en toda la familia de los *sforzados* (para algunos teóricos una de las grandes características del período romántico). El nuevo desarrollo del movimiento de producción sonora implica en mayor medida a todo el brazo, desde el hombro hasta las falanges. Ya no es un elemento intuitivo tal y como expresaban los primeros tratados, sino que requiere un estudio específico y es definición de la calidad técnica, así como fundamentar la principal diferencia entre escuelas e intérpretes. Cada parte del brazo sirve como ecualizador del sonido, un sonido que en cada intérprete toma la forma de su personalidad. Itzhak Perlman⁸² lo expresa con claridad al decir que durante el siglo XX cada violinista tenía su propio sonido, único, diferenciador. Podías escuchar los primeros compases de cualquier grabación y ya estabas en disposición de aseverar su procedencia. Este hecho, a su juicio, a quedado atrás en las nuevas generaciones, quizás más preocupadas por aspectos cuantitativos que por la búsqueda de una personalidad propia. Este sello personal ha tenido en el sonido y en el timbre especial de cada violinista su valor más relevante y ha tenido una relación de mutua influencia con la técnica de sujeción y producción.

A pesar de todo, y si bien es cierto que la evolución había sido gigantesca, los principios esenciales de producción de mayor volumen sonoro seguían siendo los mismos que los expresados en el Clasicismo: La tradición del incremento del peso de transferencia del dedo índice o el aumento de la velocidad del arco expresado por L. Mozart. Isaac Stern, celeberrimo violinista de reciente desaparición, sintetizaba en sus Clases Magistrales por todo el mundo todos estos elementos (escuela franco-belga de posición, el gusto ruso por el volumen y la tradición de timbre vigoroso judía) en un concepto único; el *círculo de presión*. Kreisler,

⁸² MONSAINGEON, B., *The art of violin*, NVC ARTS, WARNER MUSIC GROUP COMPANY, 2001.

pragmático, introdujo dos parámetros; el contacto de toda la extensión trasversal de las crines del arco y el incremento notable de la tensión del mismo.

La regla del *arco abajo* aún tenía sentido en los nuevos tiempos, en especial en la partes fuertes de compás o en los acentos de procesos de articulación rítmica. No obstante, había perdido rigidez y empezó a utilizarse con numerosas licencias por razones obvias; el nuevo diseño del arco otorgaba unas capacidades muy homogéneas en ambos sentidos de desplazamiento. Además, estaba muy por encima la claridad interpretativa que cualquier factor de comodidad. Sirva el siguiente ejemplo donde el arco-abajo se utiliza para limpiar la articulación de la nota corta:



Figura 6: Ejemplo de articulación inversa a la regla del arco abajo.

Destacan dos avances que se producen a partir del Romanticismo por su ulterior influencia en la ciencia de la enseñanza instrumental y la interpretativa. Por un lado, el concepto de *división del arco*, y por otro, la primera estandarización de los golpes de arco (nomenclatura, características y grafía). Ambos aspectos están a su vez relacionados con un concepto superior: la distribución del arco. Aparentemente obvia, en épocas pretéritas, el estudio de las *arcadas* se concentraba en elementos primarios como la dirección, el ataque y la intensidad. De la complejidad rítmica de las composiciones surgió la necesidad de un ordenamiento. A pesar que durante el Barroco tardío ya se especulaba con audaces varianzas rítmicas como elemento de virtuosismo técnico (sirva de ejemplo Tartini⁸³), éstas no derivaron en un conocimiento epistemológico. La escuela Francesa, en general, y el espíritu academicista universal que se respiraba en el Conservatorio de París, en especial, tiene en esta estandarización una de sus aportaciones más decisivas al mundo del violín, y dada la relevancia de este instrumento, al conjunto de la praxis musical. Además de definir las *funciones* de las diferentes regiones del arco, se realizó un intenso trabajo de clasificación y agrupamiento. Con posterioridad, cada nueva escuela que buscaba destacarse de su primigenia, realizaba su propia clasificación. En algunas ocasiones respondiendo a argumentos fundamentados, en cuyo caso, el

⁸³ TARTINI, G., *L'arte dell'arco*, París, 1758.

tiempo limaba las diferencias y se acababa por unificar, pero en otros casos, lamentables desde un punto de vista científico, no existían aparentes razones más allá que llevar la contraria de quien se pretendía desmarcar.

No obstante, en íntima relación con el objeto de mi trabajo, debo de resaltar la importancia de valorar correctamente los orígenes de estos utilísimos conceptos, ya que, con frecuencia, suponen todo un laberinto de definiciones, características, modos, formas y técnicas de ejecución, convirtiendo lo que debía de ser una herramienta que facilitara el entendimiento rápido entre directores de orquesta y atriles, entre profesores y alumnos, entre compositores e intérpretes, en una pseudo-ciencia en la que muchos estudiantes y profesionales caen y por más que la desarrollan no adquieren mejor control real. Como decía con anterioridad, el origen estaba en la consecución rítmica de lenguaje expresado en la partitura, por ende, los golpes son un reflejo directo y fiel de la intención musical. Todo lo que exceda de una trama conceptual que de una forma simple ayude a localizar con rapidez la zona del arco más idónea para tal o cual pasaje es, a mi juicio, desvirtuar la intención original de esta primera estandarización así como una complejidad que podría ahorrarse.

Las exigencias del lenguaje actual así como la extraordinaria riqueza de matices articulatorios que los grandes violinistas de todos los tiempos han ido introduciendo en la práctica habitual hace inviable un relato exhaustivo de este aspecto. No obstante, de forma independiente al volumen, todos los golpes se agrupan en familias que, como de un árbol genealógico se tratara, interaccionan y dan como resultado nuevas técnicas. Así pues, si basamos el estudio en los pilares fundamentales de este enorme árbol y conocemos los procesos de evolución que está fundamentados a su vez en la Teoría del Lenguaje Musical, en general, y en la Rítmica, en particular, no deberíamos de tener obstáculo alguno para deducir cada ramal con rapidez. En esencia, esto era lo que perseguían los Viotti, Kreutzer y demás compañeros parisinos, y esencialmente forma parte del protocolo aquí a estudio que expresaré con más detalle más adelante.

No obstante, a partir del siglo XIX observamos algunos cambios que requieren un comentario aunque sea leve: La antigua definición de *detaché* quedaba por completo anulada. Se definía como la articulación propia de las notas que interpretadas en arcos independientes y que, en el conjunto de ellas, constituían un pasaje análogo al *legato* por la carencia de pausa, acento o matiz entre cada una de ellas. Posteriormente, de una definición musical

se derivó a una definición por el gesto técnico que debía de realizarse dando como consecuencia una ampliación considerable de su espectro musical. De esta forma aparece el *detaché articulado* o el *detaché porté*. Por otro lado, el desarrollo del control del arco (y por consiguiente de su peso) por parte de los dedos (escuela franco-belga) supuso la aparición de numerosos golpes de arco de *fuera de la cuerda* (del inglés *off-string strokes*), es decir, lo que antaño eran rebotes naturales del arco, gracias su extrema flexibilidad, de los que el intérprete fabricaba poco más que efectos sonoros en diferenciación al timbre natural de fricción, ahora eran técnicas avanzadas que producían nuevos colores; el *sautillé* o saltillo, toca una nueva gama de los *staccato*, en especial el complejo *staccato volante*, el paganiniano *ricochet* y decenas de variaciones que enriquecieron la paleta expresiva de forma decisiva para la evolución de la escritura para violín.

Pero cabe destacar un hecho de importancia en este proceso de evolución; si bien la evolución de la nomenclatura es muy rápida y se concreta en una precisión absoluta a la hora de definir un gesto con tan solo una o dos palabras, no se realizó evolución en la escritura (bien por los editores y sus intereses, bien por no llegar a una universalización, bien por factores de parcelación de los derechos de autor, etc.) por lo que, paradójicamente, si no contamos con una excelente edición, probablemente nos encontremos en una situación de desamparo análoga a la que sintieron los intérpretes durante el Clasicismo. No obstante, una estructuración del conocimiento relativo a la técnica de arco como la que apuntaba con anterioridad (la propia del protocolo) nos ayuda a paliar esta situación.

Dos características resaltan aún: La introducción del *matiz* como característica propia de cada golpe o técnica, así como de combinaciones de ligaduras no homogéneas dentro de pasajes de estabilidad métrica, para provocar, de esta forma, resultantes rítmicas acéfalas para su empleo como recurso expresivo. Muy utilizado por Paganini, que alcanzó a patentar una fórmula que aún hoy es quebradero de cabezas para más de un profesional. En las cercanías del XX, este principio expresivo se trasladó al *bariolage*, siendo todo un éxito en su efecto final, esto motivó la revisión de numerosas partituras del Barroco, en donde abunda el recurso expresivo del *bariolage* en pasajes arpegiados, introduciendo combinaciones enrevesadas que según los gustos historicistas actuales quedan muy lejos del carácter deseado, no obstante, son un elemento a estudio obligado.

Veamos los ejemplos paradigmáticos de Paganini y Viotti:

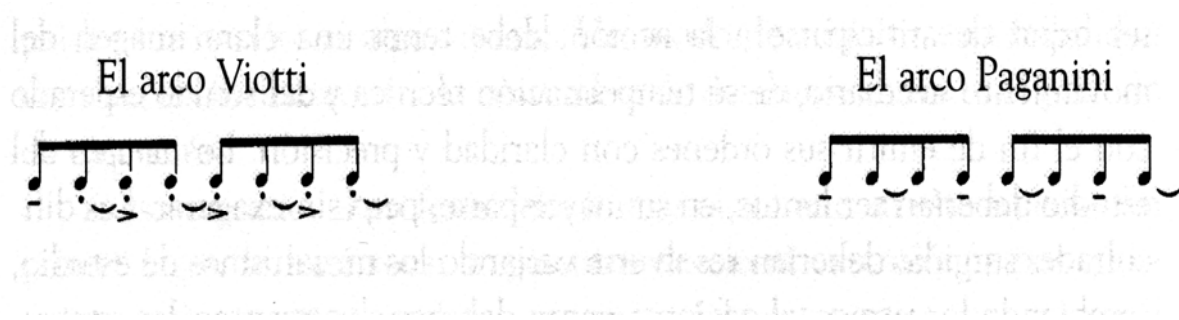


Figura 7.

A medida que la música se desarrollo hacia unos conceptos más expresionistas, como ya comentaba en el apartado anterior, hay una presencia muy intensa de las técnicas de arco relacionadas con efectos sonoros, así pues, el trémolo sin medida determinada, *col legno*, *sul ponticello* o el *sul tasto*, obligan a una distribución de arco especial, donde la flexibilidad en la posición es la tónica esencial.

Aunque no sea un golpe de arco propiamente dicho, el *pizzicato* tiende a ser utilizado como uno más, ya que, lejos de una utilización puntual, a partir del comienzo del siglo XIX fue utilizado de forma constante como un recurso más, en interacción con las demás técnicas de producción sonora, obligando a su introducción en los temas de estudio. Especialmente relevante es el *pizzicato* con la mano izquierda, que aporta una nueva dimensión de la expresividad de los instrumentos de cuerda. Utilizada dentro de una homofonía acompañada, introduce un timbre distinto para cada línea, teniendo un efecto de interés estético extraordinario. Este colorido estaba fuera del alcance de otros instrumentos de naturaleza polifónica. Fue Paganini quien más se hizo eco de este recurso y lo popularizó. Pasajes en combinación con el *jeté* (golpe que consiste en el arrojamiento del arco sobre la cuerda con intención de percutirla no de frotarla) tienen un resultado escalofriante, de tensión dinámica y rítmica muy rica, obligando al intérprete a un grado de coordinación de máxima exigencia.

Baillot, en relación a pasajes de extensión notable de pizzicatos, sugiere la disposición del violín como una guitarra y efectuar la pulsación con el pulgar. Este hecho solo fue recogido por algunas formaciones orquestales, más por su estética que por sus ventajas reales. Berlioz, investigador incansable de nuevos recursos para la sonoridad de la Orquesta Sinfónica, propone la utilización

alternativa de varios dedos para proporcionar velocidad a claridad a estos pasajes. La generalización de su uso derivó en la utilización simultánea de ambas manos, de nuevo, todo un reto para el violinista. A partir del siglo XX, nuevos tipos de pizzicato se generalizaron de la mano de autores como Bartók, Glazunov, Prokofiev o Ravel (pizzicato-Bartók, en acordes, en trémolo, en *glisando*, *sul ponticello*, etc.)

Pero uno de los temas que más han ocupado a los violinistas desde el Romanticismo en el ámbito de la técnica de arco ha sido el modo de proceder ante los acordes de tres y cuatro notas. Los antiguos arcos convexos proporcionaban una facilidad mayor, dada su poca tensión en la crines, para este tipo de escritura. La adopción del moderno arco, trajo consigo tener que replantearse toda la técnica conocida al respecto, en un momento de la evolución musical donde el gusto por las técnicas polifónicas estaba en auge. La forma más común de solución estaba en dividir el acorde en grupos de dos notas y en ejecución sucesiva con cierta velocidad, se generaba un efecto de simultaneidad satisfactorio. Esta línea de acción derivaba en ciertas licencias (retardos cadenciosos) que la moderna visión interpretativa del siglo XX no veía con buenos ojos. De esta manera, Flesch defendía la necesidad de trabajar la posición de la mano derecha así como la flexibilidad de los dedos para lograr un ataque de tres notas. Para los cuádruples, sugiere el cambio del modelo 2 + 2 (*bicordes consecutivos*) por el de 3 + 2, más favorable al concepto armónico global. Esta línea de ejecución era propia de la escuela francesa, que ya la había defendido Baillot sugiriendo la colocación del arco en la cuerda central proporcionando un peso extra sobre ella para rebajar su posición de resistencia y provocar la sonoridad de las cuerdas anejas. Esta técnica era muy discutida ya que solo proporcionaba una solución en el caso de acordes de matiz *forte*. Auer, en reacción a Baillot, defiende el modelo *bicorde*.

La diferencia entre Baillot y Flesch radica en que si en el primero la consecución del acorde se obtiene por medio de la presión, en el segundo es por medio de la colocación tanto de la mano como del arco⁸⁴ (precisa la necesidad de llevar el punto de contacto a la trastera para así aprovechar la menor tensión de las cuerdas en ese punto).

⁸⁴ FLESCHE, C., *Das Klangproblem im Geigenspiel*, Leipzig, 1931. (*El problema del sonido del Violín*)

I.3.1.2.4.- Digitaciones.

Si bien el uso de las digitaciones, obviamente, ha sido una constante en la historia del instrumento, es a partir del Clasicismo cuando adquiere una relevancia determinante en el conjunto de la técnica. Para Auer, es la manera individual de cada violinista de distribuir el diapasón en relación a las características físicas de la mano de éste. Por ende, libera de cualquier peso específico a este aspecto y lo remitía al mero gusto y comodidad del ejecutante. Nada que ver con las profundas reflexiones que desde la instauración del academicismo se venían haciendo en la dirección de otorgar al hecho del digitado una profunda carga en el conjunto de la interpretación.

Del digitado moderno se derivan aspectos tan importantes como la afinación, la continuidad de la idea musical, la claridad del sonido, la velocidad, la comodidad de interpretación, el cansancio del intérprete y el estilo. Se trata también de una medio de evaluación muy notable de la calidad de la técnica de sujeción del violinista, de su profesionalidad y de su estado de forma. Probablemente es el elemento más personal y el que más evolución ha sufrido en los últimos tiempos.

Baillot distingue tres tipos de digitados; los generales o de seguridad (la estandarización necesaria para poder desplazarse por el diapasón sin trastes), la fácil (la destinada a simplificar un pasaje abigarrado aun a falta de cuidados estilísticos) y la expresiva (la destinada a potenciar el sentido de una idea musical al margen de otras dificultades o incomodidades). Se fundamenta a su vez en los digitados propios de Kreutzer, que anteponía siempre la brillantez del sonido como parámetro esencial, favoreciendo así el uso de cambios de posición en antítesis a la antigua forma de posiciones fijas, o los de Rode, que en aras de homogenizar el color del timbre dentro de una misma frase desarrollaba largas sucesiones de cambios en la misma cuerda (*port de voix*).

Veamos de forma sintética los aspectos más relevantes de la evolución del uso de las digitaciones desde el siglo XIX hasta la actualidad:

Escalas cromáticas.

A pesar de lo postulado por Geminiani a mediados del XVIII, la opción de arrastrar los dedos naturales de su posición diatónica a

la cromática prevalecía. Algunos teóricos, como Alard⁸⁵, defendían esta opción aludiendo a argumentos de carácter expresivo así como lo espontáneo de su digitado. Ciertamente esto era así pero no es menos cierto que en pasajes de velocidad no rendía, bien por su lenta respuesta bien por la poca claridad en su definición (su efecto sonoro se acercaba al del *portato*) Esta era la posición que mantenía violinistas de orientación más virtuosista como Berrito o Spohr. Pero será en el siglo XX donde de forma definitiva se acoja la idea de un dedo por cada cromatismo. La digitación recomendada por Flesch⁸⁶ fue generalmente adoptada:



Figura 8: Escala cromática de Flesch (en New Grove, 1980)

Digitación de posiciones elevadas.

Las escalas son, en cualquiera de sus numerosas variantes, fundamentales en todo lo referente a la interpretación del violín. En el siglo XIX, el aumento del registro utilizado del violín en más de cuatro octavas, sistematizado por Baillot, intensifica el problema de los digitados en las posiciones más cercanas al puente. Este hecho se interacciona muy relevantemente con el de la sujeción del violín. Ambos aspectos se adaptan continuamente según la fórmula necesidad-respuesta, siendo la respuesta la modificación del gesto general tanto del cuerpo como de la muñeca, el codo y el ángulo de incidencia de los dedos. Es a partir de este momento donde proliferan de forma más que notable una gran cantidad de obras de carácter técnico con ejercicios destinados al entrenamiento de estos nuevos límites del diapasón. No alcanzo a comprender las razones pero, de forma clara, se preferían las posiciones impares. La mayor parte de estos autores sistematizaban digitaciones que eludía las posiciones pares y teniendo presente que muchos de estas obras técnicas aún son recurso de trabajo para violinistas de la actualidad, podemos afirmar que persiste esta tendencia. Posteriormente, ya inmersos en las exigencias del lenguaje Post-Romántico, quedaba

⁸⁵ ALARD, D., *École du violon*, París, 1846.

⁸⁶ FLESCH, C., *Die Kunst des Violinspiels*, Berlin, 1923.

demostrado no sólo la validez de las pares (y las denominadas *medias posiciones*) sino que constituían una solución de gran valor a los nuevos retos de la armonía moderna. El uso equilibrado de todas las posibilidades, fuera de estructuras invariables, es una característica que define la contemporánea manera de digitar.

Uso del bordón.

En este desarrollo de las digitaciones, fue descubierta la bella cualidad –tanto de timbre como de color y potencia– de la cuerda Sol, denominada *bordón*. En especial, en su uso en posiciones elevadas. Viotti es reconocido como uno de los iniciadores de este recurso, en sus conciertos para violín y orquesta números 7, 8 y 9, concibe pasajes que alcanzan a utilizar la décima posición (según su propia digitación) sobre el bordón. Otros autores como Galeazzi o Paganini popularizaron piezas que integralmente debían de ser interpretadas sobre ésta cuerda. Tanto era el gusto por esta nueva sonoridad que se algunas piezas del Barroco, en especial los tiempos lentos y cantables, se interpretaban en su totalidad sobre el bordón entre un sinfín de *glisandos* de expresividad descarnada.

Desmangles expresivos. De la filosofía de unificación del timbre de la escuela francesa (Rode) y del gusto por la continuidad, sin corte alguno, del sonido, así como un gusto creciente por el *portamento* tanto como técnica de desplazamiento o desmangle como elemento expresivo que aportaba dramatismo escénico y sentimentalismo a una interpretación que hoy podrían calificarse se recargadas, durante el siglo XIX y primeros del XX prevaleció el uso de cambios lentos con inicio y final el mismo dedo. Estas digitaciones aportaban una sensación de émbolo al desplazamiento. Observando los digitados de las revisiones de Joachim vemos con claridad su gusto casi exagerado por este recurso. Más moderadamente, tanto Kreisler como Ysaÿe eran partícipes de ello aunque, gracias a su técnica más desarrollada, eran más sutiles, rápidos y evitaban los *portamentos* descendentes. Hoy en día es un recurso legítimo siempre y cuando se use en unos parámetros comedidos. No obstante, en el repertorio propio de la época de este gusto, en general, y en las obras más influenciadas por los violinistas de esta corriente (Brahms o Mendelssohn por ejemplo) aún se interpretan con bastante ímpetu.

Reacción contra los excesos del Romanticismo.

La estética propia del siglo XX reacciona contra las características del Romanticismo. Se investiga en la dirección de obtener métodos y digitados que salven de los *portatos* y cambios expresivos de

antaño. El recurso que finalmente se impuso fue, en esencia, una vuelta al pasado, es decir, a los usos de Geminiani y Paganini; las extensiones, contracciones y posiciones medias cromáticas, y de nuevo fue Flesch el postulador de la recuperación del pasado. En definitiva, y dada la complejidad del lenguaje en estos momentos, se produce una destrucción de los patrones establecidos hasta el momento (el sistema de posiciones). La moderna técnica analiza el diapasón como si se tratara de un teclado, además de por la utilización del sistema temperado de afinación, por el empleo de las digitaciones. Cada dedo busca la nota con independencia de en qué posición se encuentre, pudiendo estar, simultáneamente, con cada dedo en cuatro posiciones diferentes. A su vez, a menudo, una extensión o una contracción define el cambio. Este hecho es cuidadosamente tratado en el protocolo objeto de estudio del presente trabajo.

Tanto Babitz⁸⁷ como Galamian⁸⁸ dan a este nuevo marco un especial tratamiento denominándolo *creeping fingering* (cambio por gateo o arrastre) ya que la acción de extender y reajustar la posición posteriormente se asemeja a la técnica de gateo. Esta clase de digitación ya fue explorada por L'abbe *le fils* y anteriormente por Geminiani quién ya acuñaba esta expresión.

La multiplicidad de dobles cuerdas, polifonía y acordes -hasta de seis y ocho notas escribe Ysaÿe en sus *Sonatas para Violín Solo*- encuentra en esta técnica de extensiones una solución de mucha utilidad, tales como las que reclama el siguiente ejemplo:

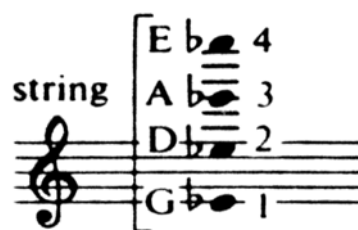


Figura 9: Ejemplo acorde de digitación por extensión de Ysaÿe (en New Grove, 1980)

⁸⁷ BABITZ, S., *Principle of Extensions in Violin Fingering*, Filadelfia, 1947.

⁸⁸ GALAMIAN, I., *Principles of the violin playing and teaching*, Englewood, 1962.

Uso de armónicos.

Paganini supuso un impulso determinante para retomar la utilización de los armónicos que durante la época clásica había decaído. Spohr rechazaba el uso de los armónicos (en especial los artificiales) argumentando que tienen una diferencia de sonoridad excesiva con el modo ordinario. En efecto, los armónicos alcanzan su mayor significado en un diseño artístico de dinamismo y efectos contrastantes. Precisamente por eso obtienen su gran valor expresivo. Pero el estudio más importante que se realiza sobre los armónicos (y por consiguiente el desarrollo más significativo) lo realiza Guhr circunscrito en un libro dedicado al estudio del fenómeno Paganini⁸⁹. Guhr describe toda la gama posible de armónicos desarrollando un sistema completo de su estudio basada en escales. Debido a que la notación al respecto de los armónicos es algo confusa (además de existir varios tipos de notación, la más extendida se basa no en su resultado sino en su localización en el diapasón, lo que genera gran confusión a los compositores no violinistas y a menudo se editan erróneamente expresados) propone que se escriban según suenan, no siendo seguido de forma significativa ya que, según sus coetáneos, dificulta la lectura global de la partitura la inclusión de numerosas líneas adicionales debido a lo extremo de la tesitura de la mayoría de ellos, en especial los armónicos artificiales. Su obra no alcanzó trascendencia relevante en su tiempo, pero Baillot se hizo eco de su estudio y recoge gran parte de sus investigaciones al respecto. Contemporáneamente el uso de los armónicos en toda su gama está muy extendido. Pretendidamente, algunos jóvenes compositores creen estar explorando nuevos caminos, sin embargo, gracias a Guhr, los violinistas tenemos una herramienta de trabajo al respecto. Solo hay una excepción especialmente significativa por su originalidad: el *glisando* de armónicos naturales que utiliza Stravinsky en Ballet *El Pájaro de Fuego*.

I. 3.1.2.5.- Acerca del problema de la afinación.

Baillot clasifica a la correcta afinación dentro de los tres aspectos definitorios de una interpretación perfecta. Es tal su determinación al respecto que no duda en aconsejar realizar marcas en el diapasón con tal fin.

Podríamos considerar que desde el Romanticismo, el estudio de las escalas ha sido la principal herramienta que se ha utilizado para el entrenamiento de un aspecto de la interpretación fundamental, a

⁸⁹ GUHR, C., *Ubre Paganinis Kunst die Violine zu spielen*, Mainz, 1829.

mi juicio, el más fundamental ya que desde él podemos alcanzar los demás.

La apreciación de las escalas como disciplina de entrenamiento válida para la mano izquierda no estuvo aceptada de forma genérica hasta la segunda mitad del siglo XVIII de la mano de los tratados de Geminiani y Leopold Mozart. En realidad, definen plenamente las virtudes de esta práctica, no sufriendo grandes avances desde entonces al margen de puntuales aportaciones contextuales a un lenguaje cambiante más que en completar lo que era, en esencia, perfecto. Ambos enumeran los aspectos que el trabajo sistemático de las escalas aportan al violinista: entonación, independencia de la articulación de los dedos, elasticidad, agilidad, fuerza en digitación, calidad del sonido, trabajo de los golpes de arco y de su división así como trabajo de las dinámicas.

Woldemar, en su *Grand méthode de violon*, fechado en 1800, da un paso decisivo en el concepto moderno del entrenamiento técnico. No sólo afianza el trabajo de escalas sino que propone un estudio exhaustivo de las mismas. En primer lugar clasifica las escalas en diatónicas, cromáticas y enarmónicas, en un tiempo donde aún se tocaba con matices de afinación de temperamento según qué circunstancias y escribe más de mil variaciones con toda clase de combinaciones rítmicas, interválicas, dobles cuerdas, arpeggios, juegos articulatorios y ejercicios de coordinación. Todo un avance. Su obra podría haberse encuadrado dentro del siglo XX que vio proliferar decenas de obras de estas características (quizás basadas en él) pero en su tiempo, los violinistas aún estaban algo recelosos a trabajos tan sistemáticos y, valga la expresión, científicos. Un siglo más tarde, la obra de Sevcick, de cierta similitud alcanza el máximo reconocimiento, como ya comentaba, gracias a que las exigencias del momento veían en este tipo de trabajo el único vehículo de activación de la mecánica de interpretación. A continuación expreso un ejemplo que sugiere el enorme avance de Woldemar, trabajando conceptos de *repetición sistemática*, intervalos y *marco base* propios de Sevcick o Galamian:



Figura 10: Ejemplo de trabajo sistemático del *marco base* de Woldemar (en Boyden, 1955)

No obstante, en pleno debate sobre la dimensión exacta de la importancia del estudio de las escalas en la técnica instrumental, hay voces discordantes que, como Galeazzi ⁹⁰, defienden, retomando principios tradicionales de los orígenes de la enseñanza del violín, que el papel de las escalas debe de limitarse al primer año de aprendizaje, tratándose más de un elemento útil para descubrir el diapasón que para entrenar en ellas las virtudes y técnicas. Sin embargo, sí defiende un desarrollo teórico muy profundo como vehículo de perfecta entonación así como la utilización de plantillas guía para los dedos de la mano izquierda, elemento que no alcanza a ser adoptado mayoritariamente.

Baillot va a dedicar gran parte de su tratado al trabajo con escalas, desarrollando ideas que prevalecerán en el tiempo como elementos de ponderación válidos entre las diferentes opciones del momento: Su carácter conservador se resiste a las tendencias ya muy poderosas en su tiempo de adopción del temperamento igual normalizado para los instrumentos de teclado. Si bien alcanza a admitir la enarmonización propia de este hecho, apunta a la necesidad de introducir el matiz propio de cada tonalidad inherente a su naturaleza física. Considera que la escala, como elemento teórico, es la columna vertebral de nuestro sistema musical, por lo que su traslación al plano técnico-instrumental está más que justificada si más argumentación. No obstante, constata que el trabajo de éstas aporta al violinista todo un crisol de beneficios, en la línea de los teóricos clásicos. Pero sobre este aspecto introduce una apreciación que es del todo novedosa; su trabajo hace conocer al instrumentista la medida de sus límites. Es decir, considera que el trabajo de las escalas constituye una útil evaluación de los recursos, habilidades y control técnico que posee un violinista. Esto es un avance muy significativo.

Por otro lado, hace notar lo tedioso de su estudio, quizás el principal enemigo que esta disciplina tiene y que, sin duda alguna para mi, ha hecho fracasar este recurso en los tiempos modernos. Apunta a que no todos tienen la fuerza de voluntad necesaria para su estudio, aunque deje entrever que se trata una criba que discierne las posibilidades profesionales de los estudiantes. Opinión, a mi juicio, nada contrastada, pero con notable apoyo entre el colectivo docente de aquella época y también en la actualidad.

Insiste en la necesidad que el trabajo se realice muy lentamente ya que considera el entrenamiento de la entonación constituye la razón fundamental del tiempo dedicado a esta disciplina, en

⁹⁰ GALEAZZI, F., *Elementi teorico-practici di musica*, Roma, 1791.

equidad al trabajo de la sonoridad. Resulta interesante cómo, en un momento donde los nuevos retos del repertorio lanzan a los violinistas a la conquista de las posiciones más elevadas, Baillot aconseja la potenciación del estudio de la primera posición, debiendo de ser trabajada con más lentitud aún.

Define el tiempo exacto de trabajo que debe de realizarse, a modo de un entrenador que marca los tiempos de las series a realizar, así como recomendando encarecidamente cultivar el *Arte del Canto* como vehículo de sensibilización auditiva y musical, ambas de clara influencia en una correcta afinación.

Otras herramientas técnicas vieron luz para completar el abanico de posibilidades de estudio que han llegado hasta nuestros días: De la tradición polifónica germana, Spohr aporta el trabajo en estructuras fijas de posicionamiento de la mano izquierda sobre acordes de cuatro notas.



Figura 11: Estructuras polifónicas sobre cuatro cuerdas de Spohr (en Boyden, 1955).

Este recurso, similar al utilizado genéricamente por los instrumentistas de guitarra como método de acompañamiento, es de enorme eficacia en la solución de problemas de digitación. El lenguaje musical del siglo XX potencia la necesidad de pensar en estructuras polifónicas más que en escalas melódicas. Por añadidura, esta manera de trabajo actualizaba el método de Bremner de estudio de la afinación en su aplicación directa a pasajes con dificultad de entonación.

Habeneck, en su *Méthode de Violon* de 1840, recoge los postulados de maestro fundador de la escuela francesa y del academicismo musical, Viotti. Además del trabajo de las escalas *en todas las posiciones posibles*, Viotti expresa tres procedimientos de estudio; el trabajo del *son filé* (una constante no siempre apreciada en su justa medida), el uso de trinos como sistema de fijación de la pulsación y la distancia entre dedos, y el estudio del desplazamiento transversal de la mano (con sus implicaciones; giro del codo y ángulo de incidencia de los dedos sobre el diapasón).

Estos elementos son recogidos y desarrollados en el protocolo de estudio objeto de este trabajo.

I. 3.2.- Acercamiento al concepto de Escuela Violinística.

I. 3.2.1.- Generalidades.

Hablar de técnica de violín es hablar de *Escuela*. Estamos ante un instrumento que tanto por su complejidad de ejecución como por lo desarrollado de su repertorio, así como sus específicas funciones en los diferentes espacios profesionales en los que se prodiga, siempre ha estado ligado al academicismo, a la necesidad de ser instruido su ejecutante dentro de un método. Desde que abandonara a finales del siglo XV el ámbito popular para formar parte de lo que ha venido denominándose *música culta*, el violín siempre ha estado interpretado bien por profesionales bien por ejecutantes de un determinado nivel de profesionalización.

Como ya he comentado a lo largo del apartado anterior, la evolución del violín como realidad interpretativa, el desarrollo de su técnica, está ligado a nombres propios que ejercen de puntos de inflexión en una historia de avances y cambios que a su vez son generados por la propia evolución del lenguaje musical, la sociedad, los gustos estéticos, la genialidad creativa de individuos particulares o simplemente un conjunto de todas estas opciones, más algún componente ajeno que enriquece cada caso elevándolo a único. Este elemento personal de transmisión Maestro-Discípulo es indisoluble a las necesidades de la enseñanza instrumental y, tratándose de un conocimiento que, si bien está fundamentado en axiomas científicos, está referido, en última instancia, a una expresión artística, queda impreso en cada elemento técnico la personalidad del Maestro, que a su vez será transmitida en la nueva generación. De esta manera, se produce un agrupamiento de gustos, primero, y de realidades técnicas, después: originalmente en torno a espacios físicos (Escuelas Nacionales) y más tarde como

grupos de influencia de algunos de estos personajes a los que he calificado como *puntos de inflexión*.

Conocer las distintas *Escuelas de Violín*, en sus facetas históricas y en sus características estilísticas o de tendencia, es imprescindible a la hora de comprender la revisión, el tratado o la partitura que obre en nuestras manos. Sus manifestaciones deberán ser tamizadas por los posicionamientos estéticos del autor, por lo que el intérprete tiene la obligación de entenderlas desde su concepto y su contexto. Desde una perspectiva global ya he tratado el tema en el apartado anterior de forma sucinta; hemos situado los focos, les hemos otorgado características diferenciadas, y situado sus aportaciones globales a la evolución general. Considero imposible una exhaustiva descripción de las mismas en este trabajo, además de por razones de funcionalidad de espacio, porque la naturaleza de este apartado es, con la mayor simplicidad posible, hacer notar al lector la importancia de este hecho así como apuntar que se ha tenido en cuenta, como un factor determinante, el origen y el encuadre escolástico de los autores citados o referenciados tanto en el Protocolo como en la redacción de los demás capítulos.

Trabajos como el desarrollado por el Doctor Sárbu⁹¹, acerca de la genealogía de los violinistas, son de un gran interés ya que permiten un estudio muy pormenorizado de las relaciones discipulares de los violinistas relevantes de los últimos tres siglos. Sus biografías siempre aportan datos de utilidad si son relacionados con la evolución del repertorio. Muestra de la complejidad, por un lado, y de la plena interrelación existente entre la práctica totalidad de los grandes instrumentistas mostraré a continuación un cuadro sinóptico fruto de las investigaciones de Sárbu. Sus conclusiones han sido muy discutidas, ya que no contempla el ramal americano, así como las tradiciones española, italiana e inglesa, pero puede servir de elemento gráfico:

⁹¹ SÁRBU, I., *Vioara si maestrii ei de la origi pâna azi*, InfoTeam, Bucarest, 1995.

No obstante, cabe realizar un análisis crítico; si bien esta modalidad de estudio histórico es de contrastada validez, como ya he expresado, ha predominado de forma desproporcionada frente a trabajos que estudiaran la evolución violinística desde otros aspectos. Este monocolor en las investigaciones hace difícil al estudiante que se acerca por primera vez a la historia de la interpretación de su instrumento una comprensión adecuada de las diferentes vinculaciones de la evolución, así como de los factores que ahora afectan al hecho interpretativo. Narraciones como la aquí realizada en el apartado anterior, por extraño que pueda parecer, son escasas en el conjunto de la bibliografía para violín, más centrada en datos bibliográficos que en los movimientos globales que generan las condiciones que caracterizan la creación artística y su técnica específica.

La evolución es la constante que define todo arte y, la mayor de las veces supera los conceptos epistemológicos para definir un avance en el pensamiento, a su vez establecido por las pautas sociales contextuales. De esta forma debemos observar un cierto cambio en los patrones en el modelo Maestro-Discípulo en el último siglo que deben de afectar directamente en cómo enseñamos y qué perseguimos en nuestra docencia. En esa línea se mueve esta investigación. Al respecto del concepto de *escuela*, los cambios administrativos-legales que las sociedades occidentales han sufrido en el siglo XX, ha sido globalizado dentro del de *Modelo Educativo*.

En efecto, la labor de una *Escuela Violinística*, transcendía el propio centro de estudios que, con frecuencia, no contaba con una reglamentación oficial de estudios y agrupaba a todos aquellos docentes que compartían ideales educativos y metodológicos, así como objetivos específicos. No era comparable la búsqueda denodada de grandes solistas internacionales que ha caracterizado a la Escuela Rusa que la construcción de excepcionales formaciones de cámara y orquestales de las escuelas centro-europeas, generando, obviamente, sistemas y prioridades bien diferenciados. Dentro de estos objetivos eran concebidos los tratados y las obras de carácter técnico de sus profesores.

La normalización de los estudios artísticos trajo consigo la obligación de ordenar las necesidades docentes en unos sistemas que respondieran, primordialmente, a los reclamos de una

sociedad (en la línea de pensamiento del Profesor Small⁹²), más allá de los ideales de una escuela, cuyos planteamientos estaban fundamentados varios siglos atrás, donde el único factor determinante era la excelencia artística, que más allá de su belleza conceptual, era confrontable con una serie de exigencias tangibles del momento, así como limitaciones derivadas de la integración en un sistema general de un hecho específico tan poco conocido y entendido como la enseñanza artística.

Sea como fuere, sin entrar en un debate que no corresponde a este trabajo, y como decía, la *Escuela* dio paso al *Modelo Educativo*, sea cual fuera éste, sus virtudes y sus defectos, y los *Tratados del Arte de Tocar el Violín* dieron paso un nuevo concepto; los planes de estudio.

Este tránsito no sólo afecta a la forma, sino que define toda una revolución filosófica para el docente y su metodología. Pero de entre todos los factores cambiantes yo destacaría uno; la disponibilidad de tiempo por parte del estudiante, en íntima relación con la diferente especialización que se le exige. Hoy en día aún encontramos cierto grado de desorientación; por un lado aquellos docentes, que en la buena disposición de aportar nuevas herramientas educativas y, centrados sólo en lo más inmediato y guiados de forma extrema por una contemplación fundamentalista de la norma legal, han dejado atrás gran parte del inmenso legado teórico-técnico de la Metodología Clásica, por otro, aquellos que permanecen inamovibles en posicionamientos antiguos, que si bien han sido de validez contrastada en los tiempos de su postulado, necesitan de una revisión profunda que los adapte a las circunstancias actuales. En sentido transversal están los que únicamente se han centrado en evolucionar o adaptar los estadios iniciales de la enseñanzas, dejando a un lado la definición profesional de la enseñanza o los que han querido rediseñar la enseñanza superior teorizándola y alejándola de su fin último; *la praxis*.

Claro está que el problema nunca estuvo ni lo estará en las elites. Hoy más que nunca hay centros de excepcional diseño que, a modo de un *centro de alto rendimiento*, forman (o fabrican, según queramos verlo) a muy buenos solistas e instrumentistas, pero el problema que he expuesto tiene su espacio crítico en el Sistema Público de Enseñanza, objeto de este trabajo.

Aunar posturas, crear un nexo entre *Escuela* y *Modelo*, dar una solución factible y específica a nuestra realidad educativa. Crear

⁹² SMALL, C., *Música. Sociedad y Educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

Plan basándose en los *Tratados*. Ésta es la naturaleza y objetivo del Protocolo aquí en defensa.

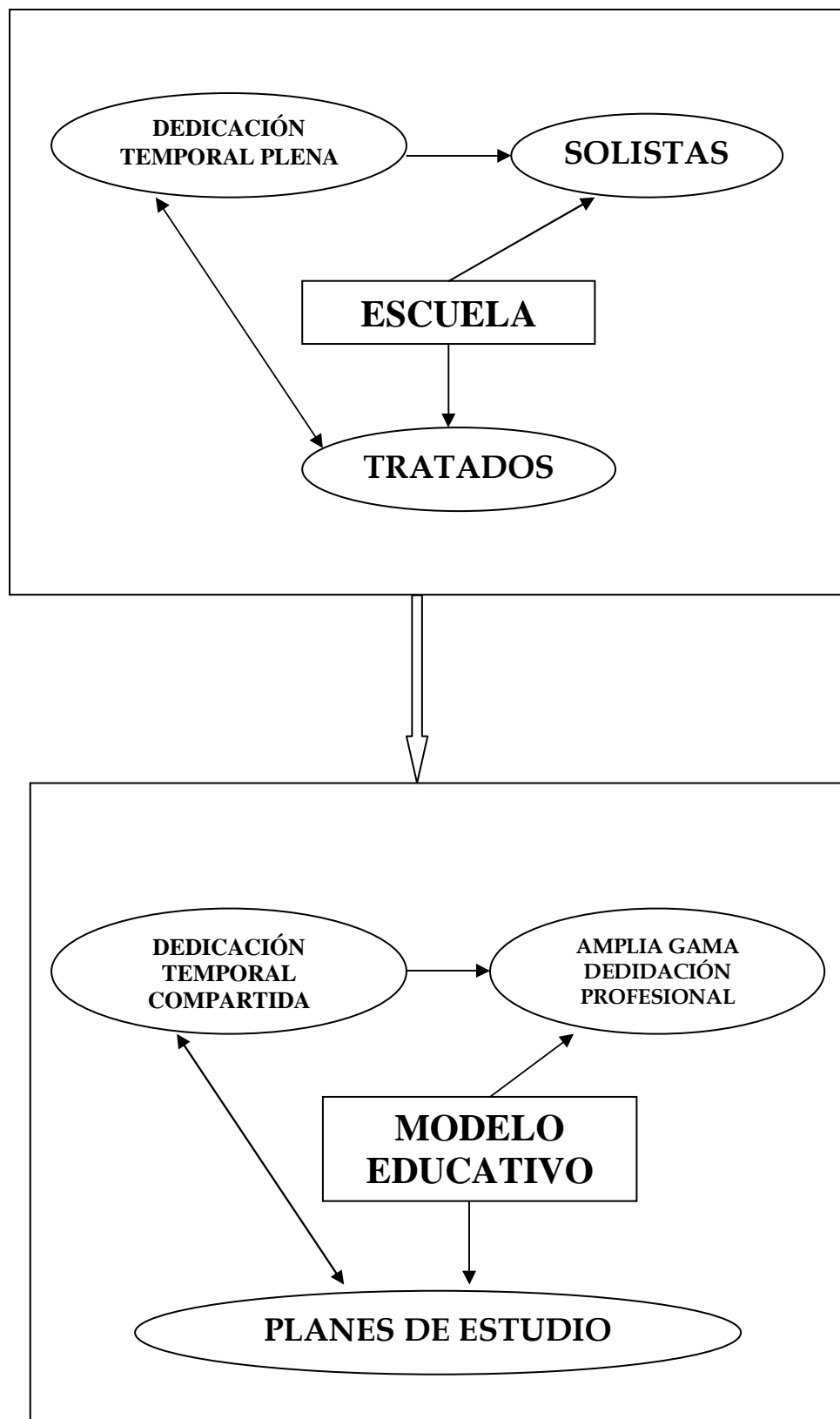


Figura 13: Evolución del concepto de *escuela* al de *modelo educativo*.

León Ara⁹³ defiende que la universalización de las características entre las diferentes Escuelas Nacionales ha llevado a su desaparición efectiva, lo califica de *quasi uniformidad*. Desde su posicionamiento de docente, le confiere a este hecho un problema de relevancia; la pérdida de orientación interpretativa por parte del alumnado. Entre la uniformidad de lo global, el espíritu creativo busca una pretendida originalidad que conducen a *versiones que poco tienen que ver con la realidad musical*. No duda en apelar a la Musicología y al Análisis como elementos de discernimiento entre lo que el califica como *encrucijada de hipótesis*. Sin duda alguna, a mi juicio, esta reflexión es de notable interés para comprender el papel de cimentación de las tendencias artísticas que las Escuelas de Violín ejercían en el pasado y viene a justificar la añoranza que se tiene en ciertos ambientes académicos por esa pugna legítima de opciones interpretativas frente a la homogeneidad del pensamiento global, que inevitablemente tiende a caer en el mercantilismo de lo rentable para las firmas discográficas, no siempre en comunión con los valores artísticos puros.

En relación con lo analizado en el apartado anterior, el siguiente cuadro-resumen:

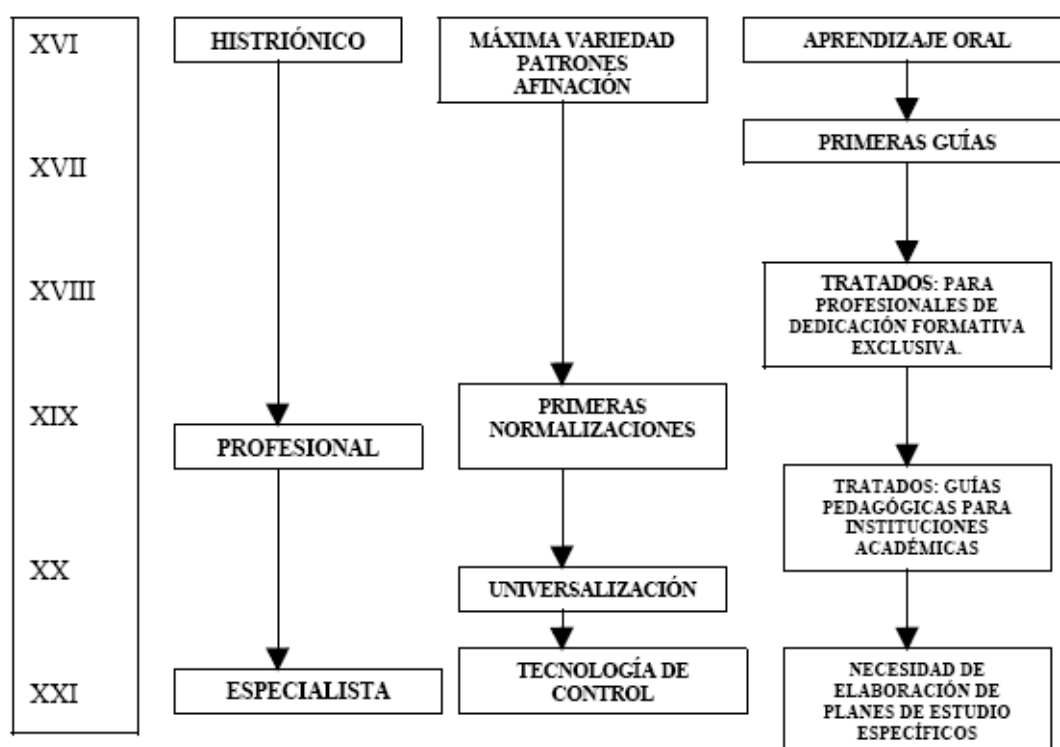


Figura 14: Cuadro comparativo del proceso de especialización y evolución de la técnica del violín con su definición metodológica.

⁹³ LEÓN-ARA, A., *Sobre las escuelas violinísticas; discurso de ingreso como miembro numerario en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1989.

No obstante no sería del todo cierto dar por desaparecida cualquier diferencia en la interpretación. Como comentaba anteriormente, el lugar de las Escuelas ha sido ocupado por los distintos modelos educativos existentes; modelos estatales integrados en los sistemas generales de educación. Estos sistemas son deudores tanto de las antiguas escuelas (ahora sólo entelequias teóricas), las idiosincrasias culturales-educativas de los diferentes estados o regiones y el grado de desarrollo económico de las sociedades en las que se ubican.

I.3.2.2.- ¿Existe una Escuela Nacional Española de Violín?

Sin duda alguna estamos ante una cuestión que justifica una profunda investigación independiente, que no quedará satisfecha en el presente apartado, pero aspiro, además de aportar mi hipótesis sobre la cuestión, a dibujar el marco en el que los violinistas españoles nos encontramos en el conjunto de la historia de las Escuelas de Violín.

No sorprende a nadie que no existan estudios profundos sobre este hecho más allá que reflexiones o capítulos sueltos que, como el presente, solo sean constitutivos de investigaciones con otro objeto. Los aspectos más específicos de nuestro patrimonio artístico y cultural aún quedan en gran número de casos sumidos, por así decirlo, en oscuras cavernas. Tampoco nos alcanza a sorprender que si desde nuestro país no se ha sido capaz de poner en valor las aportaciones españolas a la evolución técnica del violín, en los estudios sobre la materia de carácter internacional sencillamente no existamos, o en el mejor de los casos, constituya una línea de reseña que casi en la totalidad de las ocasiones venga referida al personaje español de más trascendencia internacional, Pablo de Sarasate, que precisamente no fue quién más aportó desde el punto de vista académico ni escolástico⁹⁴.

⁹⁴ El desconocimiento de la realidad española para los estudios internacionales es notabilísimo; suelen nombrar a Sarasate como el máximo impulsor de los estudios violinísticos en nuestro país, casi por puro compromiso debido a la importancia artística internacional que alcanzó (del todo incuestionable). No obstante, su carrera se desarrolló al margen de academicismos -incluso su paso por el Conservatorio de París, con Alard, fue algo accidentada, quien apenas pudo aportarle grandes valores escolásticos debido a su genio y su rebeldía, según la tradición oral que se transmite acerca del mito de su vida- y, al margen del legado económico que realizó al Real Conservatorio de Madrid a su muerte, no se le conoce herencia docente, de formación o de apoyo a la vida musical española más allá de sus actuaciones y fama. Su residencia apenas se fijaba en España, salvo durante la celebración de las festividades de *San Fermín* en Pamplona que eran causa de cancelación de conciertos si éstos existieren. No lo incluiré en este análisis para poder aportar una versión alternativa a las ofrecidas por Sarbu o Boyden, entre otros.

Esta ausencia de la realidad española en los estudios e investigaciones más relevantes, ha condenado a los violinistas españoles de los últimos tiempos a una orfandad escolástica de consecuencias negativas. Si bien es cierto que tras la guerra civil la situación quedó muy deprimida hasta la década de los ochenta donde fue patente un resurgir de la actividad violinística, la tradición española se remonta varios siglos atrás. La creencia que en España no existía tradición a vetado muchas iniciativas, a violinistas formados en nuestro modelo educativo y su criterio ha sido puesto entre dicho frente a iniciativas, valores y juicios mucho menos cabales y fundados por el solo hecho de provenir de una zona geográfica donde sí se le presuponía esa tradición, esa escuela. Pongamos un ejemplo; es muy común la afirmación que profesores e instrumentistas de Europa del Este tienen un gran nivel, una gran pedagogía, fruto de una escuela muy depurada. Esta afirmación, apoyada por la aparición en todos los estudios al respecto de referentes históricos sobre las escuelas checa, húngara y soviética, entre otras, no se remontan más atrás en el tiempo que a las postrimerías del siglo XIX, prevaleciendo sobre la imagen caótica que en ciertos momentos se ha percibido de los Conservatorios españoles, carentes de otro apoyo histórico, nacional o internacional.

No obstante, nuestra enseñanza artística, en general, y del violín ha corrido por cauces paralelos a del conjunto de la educación en España en épocas de dificultad, es decir, una historia donde prevalecen datos de dificultades. No obstante, haciendo un leve trabajo de documentación, la tradición española se entronca directamente con los orígenes mismos del violín en el ocaso del Renacimiento con una conclusión clara: Siempre ha habido españoles en las más altas cotas y siempre ha habido una línea española de maestro-discípulo que generaba profesionales de primer nivel.

La interrelación entre la tradición española con la Escuela Franco-Belga o la *Italiana Primitiva*, ha sido tan estrecha que podrían confundirse. A mi juicio, no estaríamos yendo demasiado lejos al afirmar que de la misma manera que desde mediados del XIX, la intensísima aportación de Bélgica a la tradición francesa originó la introducción del locativo *belga* en la denominación general de la escuela, la profunda simbiosis franco-española en materia musical y belga-española en técnica instrumental, justificaría la denominación genérica Escuela Franco-Belga-Hispana (más allá de consideraciones acerca del orden). No obstante, esto es un tema de profundas implicaciones del que no debo entrar en aras de la funcionalidad del presente trabajo. Lo que sí considero preceptivo

afirmar es que España ha sido un agente activo, como dador y como espacio receptivo, en la evolución violinística, estando siempre en constante relación con los más destacados avances. Nuestra idiosincrasia despreocupada por conservar el patrimonio, el atraso secular que la cultura (sobre todo la que demandaba recursos económicos) que se ha sufrido en nuestro país por los mil avatares socio-históricos en los que se ha visto envuelta nuestra sociedad, así como el ostracismo lamentable que, en términos educativos, ha sido condenada la educación artística, en general, y la música junto a las demás artes escénicas, muy en particular, ha dibujado un panorama desolador, demoledor de talentos y triste bajo todos los puntos de vista posibles. Este panorama, no obstante, no debe interpretarse como falta de tradición, sino, a mi juicio, todo lo contrario, es decir; tal cantidad de vicisitudes jalonan la vida musical en la historia reciente de España que el mero hecho de poder diseñar una línea clara de genealogía violinística ya demuestra, por sí, las profundas raíces de la misma.

La actividad musical española durante el XVII es de primer rango europeo dada la preponderancia política que España sostenía en el mundo; la corte de Madrid mantenía un contacto vivaz con los ámbitos culturales más elevados como era propio de lo que vino a denominarse *Segundo Siglo de Oro*, en cuyo contexto, la música instrumental no se quedó atrás. El violín alcanza en el XVIII su primera madurez, es el punto de inflexión para la estructuración de las *Escuelas Modernas*, así como el tiempo cuando de sentaron las bases técnicas de la ejecución actual. Justo en este periodo, encontramos a dos españoles que constituyen vanguardia en la evolución interpretativa: José de Herrando, autor de un tratado fundamental⁹⁵, coetáneo a Leopold Mozart y que comparte con él grandes similitudes, referencia obligada en su tiempo y primera piedra de la Escuela Española. Anterior a los realizados en Francia (por italianos) y anterior a las primeras referencias academicistas parisinas. De su modernidad y su calidad hablaré más adelante. Por otro lado Carlos Ordóñez, de 1734 a 1789, que vivó y desempeñó su notabilísima carrera en Viena, es un olvidado de la historia que fue discípulo de Joseph Haydn y desarrolló su trabajo en el contexto más prolífico de evolución musical de su tiempo junto a autores de la trascendencia de su maestro, los hijos de Bach o del trascendentalmente relevante Wolfgang Amadeus Mozart. Pero, mucho más relevante que estas grandes figuras, cabe destacar la normalidad con la que en cada ciudad de mediana importancia se pueden encontrar referencias del uso

⁹⁵ HERRANDO, J., *Tratado o Arte y puntual explicación del modelo de tocar el violín con perfección y facilidad*, París, 1756.

cotidiano del violín en integración con la vida cotidiana del momento. Sin ir más lejos, en el contexto de una investigación preliminar de documentación en los fondos de la Biblioteca Nacional pude acceder a una obra de gran valor en este sentido, firmada por Fernando Ferandiere, que tal y como reza en su cabecero era *Profesor de Música, Compositor de Teatros y Violín de esta Santa Iglesia Catedral de Málaga*, titulada *Prontuario Musico, para el instrumentista de Violín y Cantor*, fechada en 1771. Más allá de una calificación de la importancia de esta obra, que necesitaría de un análisis más exhaustivo, nos acerca a una realidad de gran interés para el tema que tratamos; manifiesta que su obra no es más que una más de las numerosas ya escritas hasta el momento, así como relaciona en ciertos instantes de su primer capítulo a las novedades o modas que llegan a España del extranjero. Trata de aportar unas leyes claras y sencillas para el disfrute del violín, más dirigido a un público aficionado que profesional y, esto es de gran relevancia, recomienda la lectura, para alcanzar un nivel mayor, del tratado de Herrando. Este dato debe de ser analizado en su justa medida: Herrando escribe una obra de muy alta especialización para la época, publicada en París y destinada a una elite profesional. Sólo veinte años más adelante, en Andalucía, esta obra es de fundada referencia. No debemos medir el tiempo en nuestra escala, ya que la difusión cultural del momento no es comparable a la actual, pero puestos a hacerlo hagámoslo con rigor; actualmente en las revistas más prestigiosas de epistemología musical (Quodlibet o Nasarre, entre otras) se publican traducciones de artículos científicos de fecha original en la década de los noventa e incluso anteriores. No creo que esto sea un atraso, ya que en realidad el interés ellos justifica la tardanza, así como alegar que en un ámbito de investigación, el dominio de ciertos idiomas se hace preceptivo, pero es una comparación significativa para defender que la vida musical en España, incluso en zonas muy aisladas culturalmente como era, en el momento, el sur peninsular, (no olvidemos que Málaga era ciudad portuaria y penitenciaria en su gran mayoría social) estaba en un apreciable nivel de actualización y categoría de conocimiento.

En los primeros años del siglo XIX encontramos numerosos autores españoles que trascendían las fronteras con obras de cámara que hacían del violín su principal exponente expresivo, de lo que se deduce que la creación artística y su nivel técnico entraba dentro de la vanguardia continental, en una disciplina que veía avanzar sus axiomas interpretativos a velocidad vertiginosa, como ya he referido en un apartado anterior. Rafael Mitjana⁹⁶

⁹⁶ MITJANA, R., *Encyclopedie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire. Volumn IV, Espagne*. París, 1920.

destaca los quintetos del Padre Soler y los cuartetos de Cabalt de Ataide y Carlos Francisco de Almeida. Gómez Amat⁹⁷, incrementa esta lista de autores relevantes con Manuel Canales, cuartetos de gran trascendencia, y Teixidor, de quien no se conserva su mejor obra dedicada también a esta formación. Pero el gran músico de referencia, quien estaba llamado a ser el abanderado de un nuevo siglo de oro, al menos en lo musical, y que su repentina y prematura muerte trunco una carrera de repercusión mundial es Juan Crisóstomo Arriaga. Comparado con los genios de Mozart o Schubert su formación fue violinística. Su primer maestro fue Fausto Sanz, intérprete de notable fama, poseedor de un gran violín firmado por Amati. En 1822, dada sus excelentes cualidades, Arriaga es enviado a París a estudiar en el Conservatorio de París bajo la disciplina de Baillot, entroncándose así con esencia misma de la punta de lanza del avance técnico, con la Escuelas Francesa. De estos momentos son sus prestigiosos Cuartetos y *Variaciones sobre la Húngara*. Su escritura era propia de Viotti por su claridad y audaz por influencia de su maestro. Si bien tras su muerte cayó su obra en el olvido público, para los compositores y violinistas españoles posteriores constituyó un referente, situado, a su vez, en la más elevada tradición técnica.

Decenas de nombres podría destacarse en este ámbito de formaciones de cámara, pero al llegar a la mitad del XIX hay un nombre que sobresale sobre todos por su trascendencia académica, docente y artística posterior: Jesús de Monasterio.

Jesús de Monasterio es considerado el padre de la moderna tradición española de violín. Un niño prodigio que su paso por diferentes espacios formativos en Madrid es enviado a Bruselas para estudiar con Bériot, recibiendo el Premio Extraordinario del Conservatorio (una de las distinciones más reconocidas del momento en la interpretación musical, análoga a la calificación de *Gran Maestro*) con tan solo quince años de edad. Bériot destacó nada más iniciar sus clases con Monasterio, como cuenta Gómez Amat, la calidad del trabajo preparatorio y de iniciación realizado por sus maestros en España (José Vega, Juan Ortega y Antonio Daroca). No es un secreto para nadie que tener un talento innato no es suficiente en la muy tecnificada carrera de violín, unos comienzos que hipotecaran técnicamente al joven aspirante a concertista pueden, en el mejor de los casos, ser reparados con posterioridad en la línea de una actividad profesional moderada pero, como Monasterio llegó a culminar, es totalmente nefasta y causa de fracaso en la meta de concertista internacional. Esto

⁹⁷ GÓMEZ AMAT, C., Historia de la Música española, Siglo XIX. Alianza Música. Madrid, 1984.

viene a reiterar una vez más que en España, coloquialmente, las cosas se estaban haciendo bien, es más, el referente del momento en el avance técnico, Charles D'Bériot, admitió y elogió públicamente la corrección de la acción docente realizada sobre Monasterio, y en mediados del XIX esto suponía estar en la avanzadilla del progreso del pensamiento epistemológico sobre violín.

Tras ser galardonado en Bruselas, su carrera artística fue meteórica, realizar una enumeración de ella sería, en su imprecisión obligada, todo un desmérito. Todos los grandes nombres de la Historia de la Interpretación del Violín que aparecen en los grandes estudios internacionales, así como los que aquí se han referenciado el apartado I. 3.1, en el mejor de los casos, solo igualaron en prestigio y reconocimiento a Jesús de Monasterio. Se le ofreció puesto de gran relevancia, algunos de ellos en sustitución de violinista históricos y esenciales como Joachim, pero, en el momento de máximo auge de su carrera, cuando se le propuso para sustituir a Bériot en la Cátedra del Real Conservatorio Superior de Bruselas, Monasterio decidió retornar a su país. Un acerbo patriótico muy sensible y ser persona de gran sencillez, sin grandes ambiciones económicas, con un apasionado sentimiento pedagógico, configuró una decisión que marcaría un punto de inflexión determinante, como ningún otro a mi juicio, en la historia española del violín. En una sola expresión; su llegada a Madrid supuso una revolución artístico musical. Su eco, por primera vez, alcanza a estudios extranjeros, como el realizado por Klugher⁹⁸ recientemente. Funda y dirige dos de las instituciones artístico-musicales más relevantes de la tradición musical española; la *Sociedad de Cuartetos* y la *Sociedad de Conciertos*, de la que emanan la práctica totalidad de las iniciativas orquestales profesionales del siglo XX. En palabras de Gómez Amat, en relación a su acción docente, gracias a Monasterio hubo instrumentistas de calidad y en cantidad suficiente como para cambiar el panorama de la interpretación musical en España.

En el plano técnico, sus obras son de carácter solista, con motivos mitad románticos al más puro estilo de *beethoveniano*, mitad sacados del enorme patrimonio popular español. Algunas investigaciones lo incluyen dentro de un movimiento musical propio del momento, el *Alhambriismo*. Su obra técnica más relevante son sus *20 Estudios Artísticos de Concierto para dos Violines*. Publicados en Bruselas fueron adoptados como materia de estudio

⁹⁸ KLUGHERZ, L., *A bibliographical guide to Spanish music for the violin and viola, 1900-1997*, Greenwood Press, London. 1998.

obligada tanto en los Conservatorios de Madrid como en Bruselas. En su prefacio original, el por entonces director del R. C. de Bruselas, Gevaert, escribe en referencia a Monasterio: *ha fundado allende los Pirineos una escuela de jóvenes violinistas que, sin dejar de distinguirse por cualidades propias del temperamento del país, enlaza por sus fundamentos con la escuela belga*⁹⁹. Podemos interpretar este fragmento de diferentes formas pero, puestos a encontrar una declaración constituyente de escuela nacional, bien valdría a las intenciones.

Muestra, por otro lado, del profundo sentido cultural de la interpretación de Monasterio, cercano en algunos de sus principios a Joachim, ya que ambos se alejaban de virtuosismos no imprescindibles a la idea musical así como una pasión por los clásicos alemanes y las modernidades contemporáneas del momento de Brahms, Baillot afirma que Monasterio no tocaba las obras de los grandes maestros tal cual ellos las habían soñado, *sino enriqueciéndolas, completadas y como transfiguradas por una segunda creación*.¹⁰⁰ Esta característica, en mi opinión, a permanecido en la tradición interpretativa española, siendo siempre un punto de notable aprecio por parte de públicos extranjeros a los artistas españoles.

A partir de Monasterio se sucede toda una genealogía de maestros del violín que sin grandes esfuerzos para el investigador conducen hasta la actualidad. La gran mayoría de los profesores de las Cátedras de Violín de los Conservatorios Superiores de Música españoles de la actualidad, así como los profesionales de orquesta más destacados hasta los ochenta y principios de los noventa (época en la que las orquestas españolas se internacionalizaron con una nueva generación de músicos de múltiples nacionalidades, no siempre, a mi juicio, con un perspectiva objetiva de calidad funcional), son herederos directos o indirectos de Monasterio, es decir, que trazando una línea de discípulo-maestro llegamos a su magisterio. Por algo muy similar, quizás me más trascendencia internacional pero menos en la transformación del país, la acción docente de Auer fue calificada como fundacional de las Escuelas Rusa y Americana.

Veamos algunos de sus discípulos:

⁹⁹ MONASTERIO, J., *20 Estudios Artísticos de Concierto (Revisión de Emilio Mateu)*, Real Musical, Madrid, 2002.

¹⁰⁰ GÓMEZ AMAT, C., *Historia de la Música española, Siglo XIX*. Alianza Música. Madrid, 1984.(pág. 66)

Enrique Fernández Arbós es el más claro continuador de la labor de Monasterio, alcanzando gran parte de su prestigio internacional y calidad interpretativa. Tras su paso por la escuela belga con el maestro Vieuxtemps (quién, recordemos, no había calificado nada bien al ensalzado Leopold Auer) se traslada a la clase de Joachim en Berlín, estableciendo una conexión valiosísima con la escuela alemana, complemento de gran riqueza de la técnica franco-belga. Su dedicación académica fue notabilísima llevando en trabajo iniciado por Monasterio a cotas aún más elevadas. Junto a él Antonio Fernández Bordás, de interpretación virtuosa, más cercano al estilo de Sarasate, de quién recibió honores y halagos. Su labor se diferenció de su compañero Arbós, a la vez que era complementaria. Arbós heredó la dirección de las formaciones orquestales de la mano de su maestro debido a una formación más integral y culta. Fue profesor del *Royal College of Music* en Londres, trasladándose más tarde a Madrid para ocupar la Cátedra de Conservatorio de Madrid (una actitud de devoción a su tierra análoga a la realizada por Monasterio). Bordás, un apasionado del violín, generó un volumen de alumnos sorprendente en calidad y cantidad, así como en importancia estratégica el expandirse por la península fundando a su vez Conservatorios y formaciones tanto camerísticas como orquestales, por ejemplo Agustín León Villaverde, quien fundara el Conservatorio de Tenerife, padre y primer profesor de quien ha sido el violinista español más relevante de las últimas décadas, quien con su magisterio más cercano ha estado de la trascendencia escolástica de Monasterio; Agustín León Ara, quien aproximadamente un siglo más tarde que se la ofrecieran a Monasterio, ocupara en 1970 la Cátedra de Violín del Real Conservatorio Superior de Música de Bruselas. Llegado a este punto no puedo sustraerme del plano personal –sin duda no muy apropiado pero testimonio de la realidad escolástica de nuestro entorno– al citar que uno de sus discípulos más destacados, el cordobés José Antonio Campos Blanco, Premio Extraordinario de dicho Conservatorio (al igual que Monasterio) ejerció su magisterio como catedrático en el Conservatorio Superior de Córdoba, donde fui su alumno y, posteriormente y con gran recelo, relevé en el cargo, cuando en 1999 marcha a la Cátedra en el Real Conservatorio Superior de Madrid. Volviendo a León Ara, ha sido la figura del nuevo cambio en la España de los setenta y ochenta, por citar solo dos de sus proyectos de muy fructífero resultado para el nivel global de la enseñanza instrumental destacaré los *Cursos de Especialización de Música Española de Santiago de Compostela*, y su papel determinante y esencial en la formación y desarrollo de la Joven Orquesta Nacional de España,

institución formativa del más alto nivel internacional donde disfruté la oportunidad de su docencia.

El mismo León Ara¹⁰¹ destaca, en relación a la decisiva labor formativa de Fernández Bordás, que en los principios de la Orquesta Nacional, pilar de la reconstrucción cultural de la post-guerra, el peso fundamental de la cuerda de violines recaía sobre sus discípulos, citando, entre otros, a nombres de relevancia como Carlos Sedano, Enrique Inieta, Luis Antón (que a su vez se le reconoce el mérito de haber sido maestro de dos de los violinistas más destacados del panorama español del último cuarto de siglo XX: Pedro León, catedrático en Sevilla y Madrid a la vez que el concertino más carismático de la Orquesta Sinfónica de la RTVE y Víctor Martín que, vía Carlos Rodríguez, hereda la tradición pedagógica de Bordás, quien tras un periplo profesional en Canadá regresa a España para ocupar la plaza de concertino de la Orquesta Nacional y cátedra en el Real Conservatorio de Madrid), Eduardo Hernández Asiaín, Luis Alonso y los hermanos Kriales.

Arbós, Bordás y León Ara tiene en común, además de su pertenencia a la línea troncal de lo que considero Escuela Violinística Española, ser Miembros Numerarios de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, lo que no deja de ser un reconocimiento merecido y apropiado a su importancia.

José del Hierro, estudió también en Bruselas con Leonard, discípulo de Baillot. A su vuelta ejerció de profesor en el Conservatorio de Madrid, desarrollando una muy activa vida de conciertos y recitales. Su gran alumno fue el reconocidísimo violinista gallego Manuel Quiroga, cuya proyección artística trascendió el continente. Su fama en Estados Unidos, por ejemplo, era comparable a Heifetz o Menuhim. El gran Ysaÿe le dedicó una de sus *Sonatas para Violín solo* junto a nombres como el citado Menuhim, Thiboud y Enesco, a quien el genio belga consideraba que eran sus referentes. No encuentro las palabras para describir la sensación entre indignación, enojo y tristeza al observar que las enciclopedias y estudios internacionales de violín ensalzan figuras que apenas rozan la relevancia y olvida, no sé si con intención, a personajes del peso específico como Quiroga. Claro que, con clara decepción, debo de hacer notar, como comentaba anteriormente, que no podemos esperar un reconocimiento exterior si desde nuestro ámbito de investigación no promocionamos nuestro legado. Recientemente hay algunos trabajos que abren a la

¹⁰¹ LEÓN-ARA, A., *Sobre las escuelas violinísticas*,: discurso de ingreso como miembro numerario en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1989.

esperanza como los realizados por los ya mencionados Cursos de *Música en Compostela* destinados al estudio de repertorio de autores españoles¹⁰², o por iniciativas personales aisladas como la realizada por Otero-Urtaza¹⁰³.

Andrés Gaos, probablemente el último alumno de Monasterio, estudió con Ysayë (quien no quiso admitir en su clase a Yehudi Menuhim, dicho esto como dato para valorar tal hecho), emigrando más tarde a Argentina, contribuyendo decididamente a una tradición violinística de gran solidez, de la que los españoles nos sentimos deudores ya que, en los tiempos de oscuridad editorial, la inmensa mayoría de obras teóricas traducidas al español y revisiones modernas de partituras venían de editoriales argentinas.

Por otro lado, podemos observar líneas escolásticas al margen de Monasterio, aunque habría que decir que con mucha probabilidad no hubieran encontrado continuidad sin la firme estructura artística y académica que le generó. En especial, en una tierra que siempre vivó la cultura artística con una valoración más *europaea* que en otras sociedades peninsulares, Cataluña genera un foco de actividad musical muy considerable. Su figura más destacada, en origen, es Joan Manén, niño prodigio que desarrolló una carrera internacional de enorme prestigio. No obstante, en su madurez, derivó su esfuerzo a la composición, donde ejerció su gran acción pedagógica. Autores catalanes de tanta relevancia como Mompou o Montsalvatge se encuentran entre sus discípulos. Otro pilar del violín fue el también director de orquesta Eduardo Toldrá, fundador del *Cuarteto Renacimiento*, y profesor en el Conservatorio Superior Municipal de Barcelona. Sucesores de Manén y Toldrá encontramos a Xavier Turull y Gonçal Comellas (galardonado en el Pres ha compartido escenario con las más altas instituciones orquestales, figuras artísticas y docente de referencia obligada en el contexto nacional.

Sería un sinfín de nombres los grandes violinistas y pedagogos que desde la década de los ochenta destacan nacional e internacionalmente en la línea trazada durante todo el siglo XX por los herederos de Monasterio y del movimiento artístico que de sus iniciativas surgió, resultándome muy complicado discriminar quién debo resaltar. Quizás a modo de referencia, por su especial

¹⁰² QUIROGA, M., 1892-1961 *su obra para violín recopilado y comentado por Antonio Iglesias*. Cuadernos de "Música en Compostela", Santiago de Compostela, 1992.

¹⁰³ OTERO URTAZA, F., *Manuel Quiroga: un violín olvidado*, Diputación Provincial de Pontevedra, Pontevedra, 1993.

labor, citar a Angel Jesús García, formado en la *Bavarian State Opera* tras su paso por la Orquesta Sinfónica del Liceo de Barcelona, José Domingo Tomás, quien renuncia a una rentable carrera en Zurich para hacerse cargo de liderazgo de la cuerda de violines de la Orquesta Nacional o la prestigiosa pedagoga Isabel Vilá, cuyo trabajo en la Cátedra de Violín del Conservatorio Superior de Salamanca es, hoy en día, todo un referente Europeo.

En resumen, el criterio de un profesor no debe basarse en otro elemento que sus propios argumentos, en su formación que, dada las circunstancias de globalización cultural y científica, puede alcanzar el máximo nivel sin tener que haber estado presente físicamente en los foros más elevados. No obstante, en un ámbito donde el Criterio de Autoridad aún tiene un peso específico, donde la osmosis artística entre maestro-alumno define tantos aspectos de calidad, es necesario analizar la tradición a la que nos adscribimos por nuestra procedencia y nuestros estudios, no sólo para comprender el origen de nuestros hábitos, sino para poder defender nuestra identidad artística que en nada debe envidiar a la procedente de otras regiones del mundo, apreciar nuestros aciertos, al margen de no ser compartidos por tradiciones más popularizadas, así como para poder limar nuestras rugosidades, defectos y carencias, de las que no hemos podido zafarnos, en parte, porque aún necesitan ser expuestas en corrección científica, es decir, por medio de estudios suficientemente específicos que aporten con claridad aquellos pasos que fueron erróneos y que, en mi sospecha, aún hoy repetimos con ahínco descerebrado.

Por lo que a la cuestión *¿Existe una Escuela Nacional de Violín Española?*, mi posicionamiento al respecto es rotundo: Sí. Es más, un estudio profundo alcanzaría a definir toda una escolástica teórica de la que habrían emanado conceptos que pasan por propios de otras escuelas. No obstante, además del apasionado y breve esbozo que he realizado con una clara dirección, y tal y como lo expresaba al comienzo de este apartado, necesitamos investigar al respecto, pero algo queda claro; la figura de Monasterio, su trascendencia ulterior, de haberse producido en otro país, hubiera generado un reconocimiento bien distinto, tanto en la proyección interna de los estudios de música, como en el reconocimiento internacional de una tradición propia y de relevancia en el contexto internacional.

I. 3.3.- El marco legislativo-educativo en relación a la de la enseñanza musical.

I. 3.3.1.- Legislación referente a la enseñanza artística musical en España: Los Conservatorios de Música.

Siguiendo una tónica predominante en Europa que une la actualidad con los orígenes de la actividad docente reglada de la música, los estudios instrumentales y técnico-musicales de nivel profesional en nuestro país han sido y siguen siendo competencia exclusiva de los centros educativos denominados *conservatorios*. Hasta su instauración en España, los estudios musicales se realizaban principalmente en instituciones religiosas (escolanías de las catedrales y capillas reales, monasterios y abadías, entre otras) y las universidades (siempre con una atención especial a los aspectos teóricos, no estando considerada la ejecución instrumental como una actividad académica del mismo rango, aunque las propias materias teóricas precisaban un cierto nivel en cuestiones propias al Lenguaje Musical). Con la muerte de Manuel Doyagüe en 1842, último titular de la Cátedra de Música de la Universidad de Salamanca, la presencia de la Música en los planes de estudio desaparece del ámbito universitario, encontrando el relevo de su enseñanza, aunque no de forma inmediata, en los Conservatorios. La desamortización de bienes de la Iglesia promulgada por Mendizábal y el *Concordato con la Santa Sede* de 1851 reconfiguran el panorama de la música religiosa, constituyendo medidas de hondo impacto que abocan al Estado a tomar las riendas de una enseñanza que reclamaba una normalización administrativa tras siglos de privacidades y pleitesías magistrales que en nada favorecían a su divulgación y generalización social.

La palabra *conservatorio*, de origen italiano, se usaba para designar a los asilos, orfanatos u hospicios, donde se educaba a los acogidos en el arte del canto para su empleo en el culto litúrgico. Estos centros también eran conocidos con otras denominaciones como *academias*, *liceo* u *hospédale*. El más antiguo se remonta al año 1537, el de *Santa María de Loreto*, en la ciudad de Nápoles, pero será en Francia donde encontremos el primer establecimiento público de enseñanza musical que, alejado de su labor asistencial, constituirá el modelo educativo musical para el resto de Europa, hasta prácticamente nuestros días, se trata de la *École Royal de Chant y Declamation*, fundada en 1783, denominada tras la Revolución, *Institut Nacional de Musique*, y que en 1797 se convertirá en el *Conservatorio Nacional de Música*, modelo educativo para el resto de Europa ¹⁰⁴.

¹⁰⁴ CHALLEY, J., *Compendio de Musicología*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.

Tras un fallido intento por parte del violinista italiano Melchor Ronzi en 1810 de la instauración de un centro de estudios profesionales de música en Madrid, el 15 de Junio¹⁰⁵ de 1830 nace el Conservatorio de Madrid, fundado a imagen y semejanza de las nuevas instituciones académicas recién inauguradas en el resto de Europa (Estocolmo 1771, Praga 1811, Bruselas 1813, Viena 1817, Varsovia 1821, Londres 1822, La Haya, 1826 o Lieja 1827). Los reglamentos que lo rigieron, tanto a nivel organizativo como curricular, al tratarse del único centro que impartía estudios con validez académica, serán los modelos a seguir por las distintas instituciones de enseñanza musical que se desarrollarán por el resto del país.

Veamos un breve recorrido por las reglamentaciones que definieron su organización y currículo:

En los primeros pasos del Conservatorio de Madrid, los estudios se regularon con un *Reglamento interno*, del 16 de Septiembre de 1830, publicado el 9 de enero de 1831 en la Imprenta Real de Madrid y redactado por el director del centro, el tenor italiano Piermarini, donde se aprecia la clara orientación de sus actividades en torno a la ópera, instaurándose la *Declamación* como parte inseparable del Conservatorio, lo que será tradición hasta 1951. Se regula el Gobierno del centro, compuesto por un director, una directora para las alumnas y un secretario, asistidos por una junta facultativa de profesores (de las especialidades de composición, piano y violín), que dictaminaba en cuanto a métodos y premios. Se concretan asuntos de carácter administrativo (la presentación mensual de cuentas, inspección, clases, matrícula y plazas, entre otros aspectos) y se establecen cuestiones organizativas tales como el acceso, límite de edad de ingreso (entre los 12 y los 15/16 años, para los alumnos internos y hasta 18 para los externos).

A nivel académico, se crea una orquesta integrada por estudiantes. En un artículo del Reglamento, en parte incumplido, se sientan las bases para la creación de un Archivo Nacional de Música, algo así como un depósito legal al que irían a parar dos ejemplares de todas las obras musicales publicadas en España, costumbre que perduraría hasta 1985 (el archivo del Conservatorio), otorgando al conservatorio un papel esencial en la conservación y divulgación de la música española de este período y de la ulterior evolución. Se organizan las asignaturas y especialidades impartidas que variaban según las diferentes finalidades de las enseñanzas, puesto que el reglamento recoge la distinción entre la formación para aficionados y la

¹⁰⁵ Será el Real Decreto de 15 de julio de 1830 por el que se creaba el Real Conservatorio María Cristina de Madrid, pero la noticia ya se conocía por el artículo de la *Gaceta de Madrid* (23-VI-1830).

formación profesional con fines artísticos, que será recogida en decretos posteriores, dualidad educativa que parece ser no se manifestó realmente de forma práctica. No obstante, la mera inclusión de este elemento de diferenciación es en esencia un adelanto considerable. Hoy en día, por más que ciertas lecturas quieran hacer entender que sí se respeta este principio, la LOGSE, en su praxis, lo deniega.

Contó con un profesor para cada una de la especialidades reconocidas, instrumentos de viento (flauta, octavín y clarinete, oboe y corno inglés, fagote, trompa, clarín y clarín de llave y trombón) y cuerda (violín y viola , violonchelo y contrabajo) además de los estudios arpa y las asignaturas de solfeo, lengua castellana ,lengua italiana, baile, geografía, historia y aritmética. Tenían un especial tratamiento los estudios de piano (llamados de *clave*) y composición (llamados de *contrapunto*) que se contaba también con un *rector espiritual* que tenía las atribuciones de impartir clase de Geografía e Historia Sagrada y Mitología. Así como celebrar misa y ejercer de tutor de los alumnos internos.

Los profesores estaban obligados a seguir un método o tratado, previamente aprobado por el director, que a su vez era el único que podía modificarlo, decidir sobre el horario de las clases y exámenes. No se especifica el número de clases por semana, ni el número de alumnos por clase o por profesor, pero si habla de la posibilidad de nombrar los llamados *alumnos repetidores*, alumnos aventajados encargados de dar clase a otros alumnos en el caso que las clases estuvieran excesivamente concurridas.

Entre los profesores que conformaron estos primeros años figuran personajes de gran influencia en la historia de la enseñanza musical como Pedro Albéniz, autor de un método de piano, Baltasar Saldoni, autor de un método de solfeo y Ramón Carnicer, profesor de composición, *rossiniano* y, más tarde, maestro de Barbieri y Gaztambide. Un período de autoritarismo ejercido por el director y las autoridades y que se reflejan en muchas de las normas académicas, como la prohibición expresa, para los alumnos gratuitos, de interpretar obras no determinadas por el profesor.

Se establece la primera titulación de Música, que se otorgaba al final de los estudios, tras superar un *curso oposición*. Era el de *Profesor discípulo de Real Conservatorio*.

La inestabilidad caracterizó al período comprendido entre 1835 hasta 1852, como prueba, podemos observemos las distintas modificaciones y reorganizaciones que sufrió el Reglamento hasta llegar a la ley de

Instrucción Pública, promulgada por Claudio Moyano, Ministro de Fomento, que será en la conocida como *Ley Moyano* del 9 de Septiembre de 1857, donde se alcanza el reconocimiento de enseñanza superior a los estudios de Bellas Artes (Pintura, Escultura, Arquitectura y Música). Se concretará el plan de estudios que lleva a la obtención del *Título de Maestro Compositor*. Por primera vez se requieren estudios generales para acceder a las enseñanzas musicales, requisito que no encontraremos en las siguientes Reglamentaciones (probablemente inducida por las apremiantes necesidades económicas del momento, que obligaban a ejercer la profesión al mismo tiempo que se estudiaba). Su aplicación práctica, de nuevo, la encontramos en el seno del Conservatorio de Madrid, con dos normativas de régimen interno, firmadas por Nocedal y Salaverría, dictadas respectivamente el 5 de mayo y el 14 de diciembre de 1857, que pueden considerarse el punto de partida, a nivel legislativo, de la enseñanza musical de carácter oficial. El Reglamento de Salaverría, *Reglamento Orgánico Profesional*, publicado en 1858 por la Editora Nacional, fue el definitivo. Estableció la división de las enseñanzas musicales en *estudios superiores* y *estudios de aplicación*. Los estudios superiores, constaban de cinco años para el maestro compositor, tanto de composición dramática e instrumental como religiosa, y comprendían asignaturas tales como Piano y Acompañamiento, Armonía, Melodía y Contrapunto, Melodía y Fuga, Instrumentación, Historia y Literatura del Arte Dramático y de la Música. Los estudios de aplicación constaban de 6 cursos de duración (Canto, Declamación, Órgano, Piano, Instrumentos de Cuerda y Viento) constituyendo su currículo las materias de Solfeo, Armonía, Geografía, Historia y Literatura del Arte, Historia Universal y Lengua Francesa, entre otras, ya que cada especialidad configuraba específicamente su currículo. En el caso de los instrumentos de cuerda, las asignaturas obligadas eran la del propio instrumento y armonía elemental y, previamente al inicio de los estudios, era obligado aprobar un examen de Solfeo. La edad de admisión se fijaba entre los ocho y los catorce años, quedando tipificado que nunca más de los veinte. Las clases se impartían de forma individual incluso las de Historia o Literatura, a excepción de las de Solfeo, que podían ser colectivas, dando como resultado una formación alejada de toda actividad de conjunto. Al igual que el anterior reglamento, éste no menciona el número de alumnos por clase y profesor pero sí refleja la figura de los *alumnos repetidores*.

Por primera vez se hace referencia al título de *Profesor del Real Conservatorio*, que se diferenciaba del de *Maestro Compositor* atendiendo a los distintos estudios cursados. Con respecto a los anteriores reglamentos, observamos el incremento de las asignaturas reconocidas. Incorpora nuevas especialidades como la de órgano,

pero sigue sin contemplar otras como guitarra, acordeón o percusión, y la ausencia de especialidades enfocadas a la dirección de conjuntos corales u orquestales (actividad que era entendida como un paso profesional superior de los instrumentistas o cantantes, es decir, un ascenso dentro de la propia formación más que unos estudios independientes, postura que aún defienden determinados colectivos profesionales sin falta de argumentos que la sostengan, pero alejada en cualquier caso de los posicionamientos de máxima especialización hacia los que se tiende en el mundo académico y profesional), pedagogía o investigación musical. La no mención de la Orquesta del Conservatorio hace suponer que dejó de existir. Por otro lado, se observa el hecho de que los profesores de las especialidades de Piano y Violín mantenían una posición privilegiada, originada por la importancia específica de estos instrumentos en el contexto concertístico, prueba de la focalización de los estudios hacia la actividad solista, relegando a un segundo plano las formaciones de cámara, así como el mundo orquestal y la pedagogía específica musical, entre otras.

Como aplicación de este reglamento se publica en 1861 unas *Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas y para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid*, donde se distingue el Solfeo General (tres cursos) del propio de la especialidad de Canto. Es de suma importancia observar cómo en este momento será el Gobierno quien estableciera la programación de cada asignatura, recomendándose métodos y obras para cada instrumento y materia, todos ellos bajo un denominador común; la distinción entre el estudio del mecanismo (técnica), el desarrollo intelectual del mismo (teoría del mecanismo, técnica aplicada) y la expresión artística (sentimiento). Esta clasificación de la epistemología instrumental es, a mi juicio, perfectamente aplicable en la actualidad.

En lo administrativo, destacar que los estudios de Composición permanecían en cinco años, el último curso de solfeo coincide con el primero de instrumento y que el profesor de composición se convierte en *inspector de las clases* (concepto que queda expresado con cierta amplitud de interpretaciones)

A éste le sucedieron los Decretos de 15 y 17 de Junio de 1868, rotundo fracaso, en cierta medida inducido por una crisis generalizada de la sociedad española, en general, y en la enseñanza musical muy en especial; masificación del alumnado, bajos sueldos del profesorado que debía diversificar sus ocupaciones con el consecuente abandono de las necesidades docentes, altísimas cotas de picaresca y tráfico de influencia en la consecución de las titulaciones. Consecuencias todas, en mi opinión, de un colectivo no reconocido y

que vivía en precariedad económico a pesar de los notables esfuerzos que la profesión obligaba.

Al instaurarse la I República Española, por *Decreto de 15 de diciembre de 1868* y *Reglamento* del 22 del mismo mes y año, se disuelve el antiguo Real Conservatorio de Música y Declamación y se crea la Escuela Nacional de Música y Declamación (nomenclatura más acorde con el espíritu del nuevo Régimen), denominación que se mantiene hasta el año 1901. Las enseñanzas que se impartían eran las de Solfeo, Canto, Instrumentos, Armonía y Composición y, como especialidades instrumentales, Piano Violín, Violonchelo y Contrabajo, Flauta, Fagote, Clarinete y Oboe. Se aprecia una notable reducción de las especialidades (arpa, viola, trompa, trompeta y órgano) y de asignaturas como Acompañamiento Superior, Lengua Italiana, Historia y Literatura del Arte, Gramática Latina, Mecanismo del Instrumento, Improvisación, Acompañamiento Elemental y Canto Llano.

Se establece la diferencia entre enseñanza elemental y superior. Las especialidades de Violín (que incluía la enseñanza de Viola como propia) y Piano disponían de un tercer grado de especialización propio a las dimensiones de la literatura específica de su repertorio.

A éste le seguirán sendas disposiciones: 22 de Noviembre de 1883 y 3 de Febrero de 1888, en las que se reguló la enseñanza libre.

El comienzo de siglo trae un nuevo *Reglamento*, fechado el 14 de Septiembre de 1901 que intenta dar respuesta a los problemas planteados en períodos anteriores y estar más acorde a la sociedad del momento, anunciando aires de modernidad en muchos aspectos hasta el momento estancados como la legitimación del acceso de la mujer a la totalidad de las enseñanzas o la validación de estudios no cursados en los Conservatorios. Se establecen la edad mínima (no la máxima) para el ingreso según la especialidad, así para Solfeo se debía tener cumplidos los nueve años. Continúa la obligatoriedad de superar un examen de solfeo para el ingreso en la especialidad de instrumento y se articulan fórmulas de selección semejantes a las actuales pruebas de admisión, a fin de regular el acceso a estos estudios en un intento de selección de los mejor dotados.

Las especialidades instrumentales son las mismas que las reconocidas por el Reglamento de 1857 a las que se incluye la de Trombón. Solo se recoge la titulación de *Diploma de Maestro Compositor*, aunque se podía nombrar *Maestros Honorarios* a los que se distinguían en su actividad musical. Por extensión, no se exigía la posesión de ningún título para ejercer la labor docente.

Le sucede el *Decreto de 16 de Junio de 1905*, donde se fundamenta la validez estatal y el reconocimiento de los estudios que se imparten en los demás conservatorios y escuelas que ya funcionan en diferentes provincias, aunque solamente a nivel de estudios elementales de las especialidades de Piano y Violín, y siempre bajo las directrices curriculares del Conservatorio de Madrid. Aún así, no será hasta la aprobación del *Decreto de 25 de agosto de 1917*, fruto del *Reglamento del Conservatorio de Madrid de 1917*, donde se establezca por primera vez en el Estado Español un plan de estudios musicales oficial que preveía un diploma de capacidad para los estudiantes que lo siguieran, creando las titulaciones de *Profesor de Grado Superior*, *Profesor de Grado Medio* y el *Certificado de Aptitud*, válidos en todos los conservatorios hasta la reglamentación de 1942 (hasta la norma de 1966 alcanza su vigencia, siempre y cuando no se contradijese con las nuevas formulaciones).

A partir de este momento, serán las administraciones locales y provinciales las encargadas de la promoción de la educación musical en España, que experimentará una expansión social muy considerable al ampliar el número de centros oficiales.

Algunos de los objetivos generales de esta norma, que servirán de base para su organización y funcionamiento, son especialmente relevante, como el de fomentar la creación y dotación de la Biblioteca del Centro, tal y como ya se había dispuesto en el primer reglamento de 1831, o el interés en las relaciones *con la música del extranjero*, tanto para su estudio y conocimiento como para la promoción de los alumnos y el interés en el futuro laboral de éstos, así como la supervisión de las enseñanzas del resto de los Conservatorios con reconocimiento oficial. Algunos de estos puntos son aun hoy todo un reto y asignatura pendiente de nuestra enseñanza.

Se distinguirá la *Sección de Música* por un lado (compositores, instrumentistas y cantantes) y a la *Sección de Declamación*, por otro.

Se especifican las materias que componen cada una de las especialidades, contando con las asignaturas de Solfeo y Teoría de la Música, Curso Compendiado de Armonía, Música de Salón (antecesora de la Música de Sámara), Conjunto Vocal e Instrumental, Historia de la Música y la Estética, todas ellas asignaturas conocidas como *lecciones anejas* que, más tarde, se denominarán *complementarias*, llamadas así precisamente por su consideración de accesorias, que se distinguían de la *lección especial*, referida a la especialidad instrumental, la principal, lo que define configuración del plan de estudios entorno casi exclusivamente a la formación instrumental con

el consecuente alejamiento de la formación integral y humanística de los músicos. Al respecto, un inciso: Este aspecto es muy destacable, como ya he apuntado con anterioridad, ya que va a describir un índice de exclusividad, es decir, una única atención al aspecto instrumental y, por consiguiente, una dedicación temporal nada comparable en volumen a lo que hoy en día es posible lograr con la enorme (comparativamente) carga lectiva del actual plan. Esta diferencia, más acuciante si analizamos planes anteriores, va a caracterizar cada paso adelante en la evolución de la planificación académica y da razón al objetivo de este estudio de aportar un protocolo de estudio capaz de adaptar la enseñanza instrumental, con los contenidos que la tradición ha validado empíricamente, a una realidad de necesidades bien diferenciadas.

Por otro lado, también se delimitó el número de cursos que comprende cada grado y especialidad. En este aspecto, se aprecia una disparidad en el número de cursos que componen las distintas especialidades que van desde los tres de Declamación a los once de Órgano o, significativamente, el hecho de no especificar los cursos de Contrabajo. Sólo en la especialidad de Composición se precisarán estudios previos; Grado Elemental de Piano, cuatro cursos de Armonía y conocimientos de Gramática, así como conocimientos de Violín para cursar el Grado Superior. Éste grado sólo podrán cursarse en las especialidades de Violín, Piano y Composición, únicas en las que se distinguía los Grados Elemental y Superior. Habrá que esperar al decreto de 1966 para que quede definida la estructuración en grados de los estudios musicales de todas las especialidades reconocidas. En el Decreto de 1917, las especialidades de Tuba, Percusión, Saxofón, Clave y otros instrumentos del Renacimiento y del Barroco, siguen sin contemplarse.

Podemos observar un cierto avance organizativo al especificarse que los programas debían hacerse públicos y la necesidad de ser aprobados por el Claustro, que ve incrementado sus funciones con respecto a decisiones económicas, régimen interno y educativas, como por ejemplo, la autoridad para aprobar los métodos de enseñanza y sus posibles mejoras. Respecto a la organización de las clases, cada una queda fijada en dos horas de duración dos veces por semana; con número ilimitado en las de carácter colectivo y limitado en la clase individual, aunque sólo en el Grado Superior de Violín y Piano se determinará el número de treinta alumnos por clase y profesor, es decir, 10 por turno. No obstante este dato no debe de inducir al error, ya que la clase sigue siendo de atención individual, por lo que este dato revela la mínima atención que el profesor podía ofrecer al alumnado.

A pesar de sus buenos planteamientos generales, la reforma nació con varios vicios de origen. Así, por ejemplo, se consideraba que el número de alumnos era excesivo para mantener el sistema, por lo que se endurecieron los métodos de evaluación con medidas rígidas como la reducción del número máximo de faltas de asistencia (establecidas por última vez en 1857), los exámenes por tribunal o la restauración de la prohibición de interpretar música sin autorización del profesor. Los premios a los que accedían los alumnos que habían sido calificados con sobresaliente se concedían por un tribunal en el que no podía formar parte el profesor de la asignatura. Aunque se reguló el acceso al superior de Piano y Violín por oposición, las medidas restrictivas en la evaluación no se aplicaron en las pruebas de ingreso, con la consecuente masificación y desequilibrio del Centro, tal y como lo expresa la doctora Sarget ¹⁰⁶.

El *Decreto de 15 de Junio, publicado en BOE el 4 de Julio de 1942*, contempla, tras el Decreto de 1905 la clasificación y el reconocimiento de los conservatorios de distintos lugares del territorio español. Distingue al Conservatorio Superior de Madrid con atribución al régimen estatal y a los otros diez conservatorios profesionales y once elementales a cargo de Diputaciones y Ayuntamientos.

En materia curricular, el decreto mantenía el plan de estudios de 1917. Definió las asignaturas que se impartían en los distintos Conservatorios atendiendo a su categoría, así en los *Conservatorios Elementales* encontramos *Solfeo, Piano, Violín, Nociones de Canto y Armonía* (estas dos últimas de reciente creación) y en los *Conservatorios Profesionales y Superiores* se distinguían *Clases Especiales* que impartían especialidades como *Contrabajo, Flauta / Flautín, Oboe / Corno Inglés, Clarinete, Saxofón, Fagote / Contrafagote, Trompa, Trompeta, Cornetín Fliscorno, Trombón, Bombardino, Tuba, Timbales e Instrumentos Rítmicos*, observando como en el listado se incluyen nuevas especialidades, no contempladas en planes anteriores, con el objetivo de abarcar la plantilla de la orquesta sinfónica. Por otro lado se encontraban las *Cátedras Numerarias*, que impartían *Piano, Órgano y Armonium, Violín y Viola* (que solían constituir una sola asignatura o especialidad), *Violonchelo, Arpa, Guitarra Práctica y Vihuela y Canto*. Los *Cursos Superiores de Último Grado* (también denominados de *Virtuosismo*) no quedaban concretados en duración, no obstante, y fuera de la norma escrita, se extendió a otras especialidades además de las ya tradicionales y normalizadas (Piano, Violín y Canto, en las instrumentales). Se incluye por primera vez en el plan de estudios las *Cátedras de Dirección de Orquesta, Musicología, Canto Gregoriano, Rítmica y Paleografía, Contrapunto y Formas Musicales*. Es, por tanto, un

¹⁰⁶ SARGET ROS, M. A., *Los Conservatorios de Música en Castilla-La Mancha*, Junta de Castilla-La Mancha, Toledo, 2002.

modelo de estudios que parece abordar (a excepción de aspectos referidos a la docencia y la pedagogía musical) todos las posibles vías de formación musical, en sus aspecto teóricos, formación instrumental solista y de conjunto, y en conjunto, un modelo de notable validez que situaba los estudios musicales españoles en una calidad programática nunca vista con anterioridad y en la línea de los países europeos, pero que, por desgracia y en la misma línea de los fracasos reformistas que vendrán posteriormente, se convirtió en una reestructuración más administrativa que educativa, como afirma el prestigioso compositor e investigador Tomás Marco¹⁰⁷, debido a que no fue secundada con las dotaciones presupuestarias necesarias, fruto de una situación social económica crítica de la España destrozada de posguerra. Plazas desiertas, Cátedras sin alumnado, proliferación de conservatorios (más por medidas políticas-compensatorias que por argumentos de ordenación académica) en los que las asignaturas que se impartían no respondían a una verdadera planificación educativa sino a una elección de especialidades atendiendo al profesorado del que se podía disponer, a lo que se añadía unas pésimas condiciones en cuanto a instalaciones que no cumplían cualquier requisito mínimo (para la primera normativa que aborde el tema al respecto con la mínima atención apropiada habrá que esperar a su regulación recogida en 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

El *Decreto de 10 de septiembre de 1966* vino a establecer un nuevo plan de estudios, conocido en la actualidad como *plan viejo* o *del 66*. Este plan ha sido, por cuanto la práctica totalidad del profesorado académico y orquestal de la actualidad ha estado vinculado a él, el plan más determinante en el desarrollo de la Música en nuestro país, ya que ha sido precisamente en los últimos cuarenta años cuando hemos asistido al avance más significativo de nivel general de la profesión artística-musical en España. No obstante, grandes han sido los factores que justificaban una revisión de este plan (lo que se hizo tangible en la LOGSE) pero, en términos globales estábamos en un sistema de grandes virtudes que garantizaba una correcta formación integral musical. Pero en un análisis exhaustivo, las carencias se basaban en ciertos aspectos (equiparación legislativa con otros estudios superiores, integración académica con los estudios universitarios, presupuesto, especialización de los estudios y desarrollo de los centros como instituciones de ideario docente-artístico independiente, entre muchas otras) que aún están en el calendario de deberes. Veamos sus pormenores:

¹⁰⁷ MARCO, T., *Historia de la música española, VI: Siglo XX*. Alianza, Madrid, 1983.

Por primera vez se establecen dos tipos de centros de enseñanzas musicales en la especificación de los *Centros No Oficiales de Enseñanzas Artísticas*, regulados por su propio *Decreto de 18 de Junio de 1964*, con lo que se abrió la posibilidad a la enseñanza no profesional, pero que no encontró vía de desarrollo debido a la masificación en el ámbito profesional, llevada a cabo en los *Conservatorios Oficiales* cuyas enseñanzas sí poseían validez oficial.

En los centros oficiales se dio dos modalidades, los *Conservatorios Estatales* y los *No Estatales*, sostenidos por corporaciones locales o entidades públicas (Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos, principalmente). Ambos estaban regidos por un mismo plan en el que se reconocía mayor independencia a los conservatorios provinciales respecto al Conservatorio de Madrid (galante de la norma). Ahora será el Ministerio quien concretará todos los criterios académico-administrativos (composición de tribunales, premios extraordinarios, convocatorias de exámenes, etc.) En ésta y en otras disposiciones oficiales como la orden de *21 de Junio de 1968* en la que se publicaron los programas y reglamento de exámenes de fin de grado o asignatura, otorgando al Claustro de cada centro la competencia de elaborar los programas de las asignaturas.

Se mantuvo la distinción entre estudios elementales, medios y superiores, estableciendo respecto al Decreto de 1942, profundizando en una mayor distinción entre la enseñanza profesional y superior (categoría académica que era alcanzada en un porcentaje muy reducido de estudiantes dada su alta especialización artística, obteniendo un significado cercano a un postgrado o tercer ciclo actual. De esta alta consideración emanan gran parte de las atribuciones que por parte de organismos públicos se le otorga al Título Superior, como el acceso a Cátedra, que no se corresponde con la realidad educativa *de facto* que se produjo en los últimos años de vigencia del plan, caracterizados por una drástica bajada del nivel de exigencia para favorecer los cambios administrativos que la nueva ley, la LOGSE, apuntaba, así como para propiciar una reconversión del profesorado) y definiendo el número de cursos y materias o asignaturas necesarias para la obtención de las correspondientes titulaciones de todas las especialidades impartidas.

Se preveía la obtención de un *Diploma Elemental*, un *Título de Instrumentista*, un *Título de Profesor de Grado Medio* y un *Título de Profesor Superior*, especificando los estudios musicales y de régimen general necesarios para la obtención de cada uno, así como las salidas profesionales a las que se podía optar y que, por primera vez, incluyó a las Enseñanzas de Régimen General. Quizás por el desaliento de experiencias pasadas, por una planificación objetiva de la realidad o

por simple omisión, este plan se aleja totalmente de la realidad orquestal, dejando a la iniciativa particular y extra-académica de cada centro la organización de formaciones orquestales o grupales de diferente naturaleza. Paradójicamente, si bien no comparto el principio por el cuál esto deba de ser así, los resultados en aquellos centros en los que se promovieron formaciones orquestales fueron más fructíferos y duraderos que cuando habían sido de obligado cumplimiento o dentro del currículo como es el caso actual.

Las especialidades compartían asignaturas comunes (desarrolladas en varios cursos según el caso) como *Canto Coral*, *Conjunto Instrumental* (una asignatura de ambiguo concepto que venía a ocupar el espacio de Orquesta o Banda), *Historia de la Música*, *Estética*, *Historia del Arte*, *Acústica*, *Pedagogía*, *Repentización y Transporte*, *Formas Musicales*, *Prácticas de Profesorado*, completadas con las asignaturas de *Armonía*, *Contrapunto*, *Fuga y Composición*, cuyo número y exigencia de realización variaba según la especialidad.

Estas diferencias, tanto en las asignaturas como en el número de cursos de cada especialidad (para el título superior se establecieron diez cursos para cuerda frotada y piano, ocho para guitarra, canto y viento, y cinco para percusión), ya presentes en decretos anteriores, provocó la existencia de distintas categorías en la consideración de las especialidades en función de su duración.

Sólo en el superior se unificará la carga lectiva a lo largo de dos cursos que, ahora de forma específica, incluía las especialidades instrumentales de Órgano, Piano, Violín, Violonchelo, Armonio, Clave, Viola, Contrabajo, Guitarra, Instrumentos de Púa, Canto, Arpa, Instrumentos de Viento, Percusión y Acordeón, y reconocía especialidades no instrumentales relacionadas con la investigación, la docencia y la Dirección de Orquesta y Coro .

Las asignaturas no eran cursadas de forma globalizada, en cursos, sino de forma independiente atendiendo a una serie de normas de incompatibilidades y de requisitos de cursar asignaturas previas a otras. Este hecho era de un beneficio esencial para la formación del instrumentista, ya que el estudiante podía organizarse su propio currículo anual en relación a sus posibilidades de tiempo y capacidades. Gracias a este sistema, muchos pudieron alcanzar la titulación con un nivel óptimo y el profesorado instrumental no percibía grandes presiones temporales y el trabajo se realizaba con una serenidad que repercutía muy positivamente en el resultado. La realidad era que la media temporal de cursar estudios superiores se situaba en cuatro o cinco (en los casos de preparación previa y talento apropiado, duplicar este periodo no era nada extraño en otras

circunstancias) ya que se primaba el tiempo de estudio sobre la carga lectiva. En esencia, ¿es que un estudiante de artes no es sino un artista en formación? Por lo que, ¿qué hace un artista, sino desarrollar su actividad en el seno de un método experimental de dedicación temporal plena? La indudable integración del conocimiento y lo integral de una formación superior de calidad no debe de producirse a costa de ahogar el oxígeno de la creación artística: el tiempo y la observación.

El *plan del 66* no abordó la regulación de los tiempos lectivos, manteniendo lo estipulado en el 1942. Habrá que esperar a la disposición del 25 junio de 1984, por la que se establece las normas básicas para la ordenación de las actividades docentes en los Conservatorios de Música para el curso 1984/85 en las que se especifica la periodicidad de las clases, a saber, dos por semana en el elemental tanto para las de instrumento como para las teóricas y teórico / prácticas y una clase, para los de instrumento en el profesional, no quedando disposición referida al superior, por lo que se aplicó lo establecido para el profesional. En esta disposición también quedó claramente especificado el número máximo de alumnos por clase tanto de las teóricas, con cuarenta alumnos en Conjunto Coral en todos los grados, treinta, veinte y diez en las teóricas-prácticas para los grados elemental, medio y superior respectivamente, como para las clases de instrumento con ocho alumnos en el elemental, cuatro en el profesional y dos en el superior.

Éste es el punto más crítico, en cuanto a la planificación docente, y que hizo aguas el modelo; en la práctica, hablaríamos de apenas veinte minutos de clase individualizada en los grados elemental y profesional, y cuarenta y cinco minutos en el superior. Por si ya no fuera escasa la ratio, el aumento, sin planificación alguna, del número de alumnos matriculados, sin correspondencia con un acorde aumento de la plantilla del profesorado, provocó una considerable reducción del tiempo dedicado a la enseñanza individualizada, que no se ajustaba a la legalidad establecida y constituía un lastre insalvable en la calidad del proceso de enseñanza impartida en los conservatorios. A finales de los ochenta, un crecimiento súbito, de volumen desconocido hasta la fecha, de la demanda social (de cualquier edad y motivación) por estudiar música obligó a una desarrollo apresurado del sistema público y de la red de centros. No quisiera ahondar en este tema ya que, desde el punto vista académico, fue de tanta relevancia y con tantos factores distintos implicados que bien merece una investigación propia, pero no puedo dejar de expresar que, en mitad de ese período por algunos calificado de esperpéntico dadas las pésimas determinaciones que la administración fue tomando ante una situación ya desbordada y que

a menudo no fueron elegidas por idoneidad académica sino por motivaciones políticas, se sentaron las bases de la nueva reforma, dando por obsoleto un plan que, bien desarrollado, aún hubiera dado mucho de sí.

Por otro lado, el hecho de que los tres grados conviviesen unidos restó importancia a los estudios superiores y a la consideración de los mismos como universitarios y, mientras las Escuelas Superiores de Bellas Artes se transforman en facultades universitarias, los Conservatorios se integran en el sistema educativo de las enseñanzas medias, fruto de la mala gestión que de las iniciativas gubernamentales se hicieron en el seno de unos conservatorios, que temían perder su autonomía docente, con la consecuente menor aportación económica y reconocimiento social; todo un fracaso que dio al traste con las esperanzas de generaciones de músicos que trabajaron en aras de la dignificación de la enseñanza musical.

Habrà que esperar a los gobiernos surgidos de la Constitución de 1978, quienes homologaron las titulaciones de los planes anteriores y, con el Real Decreto 1104/1982 de 28 de mayo, equipararon al Título de Licenciado Universitario el *Diploma de Capacidad* del plan de 1917, los *Títulos Profesional y Superior* del plan de 1942 y el *Título de Profesor Superior* del plan de 1966, hecho que el Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio, derivado de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo) ha corroborado.

Con el fin de dar respuesta a los problemas surgidos del crecimiento del sistema público, los propios defectos del plan anterior y las nuevas realidades sociales, se implanta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. La LOGSE comportó la creación de un nuevo plan de estudios que pretendía poner al día la enseñanza musical y recoger las inquietudes de muchos profesionales en un intento de que la práctica musical pudiese homologarse algún día a la de los países de nuestro entorno cultural, que se les reconocía un mayor y mejor nivel. Durante la década final del siglo XX la LOGSE se ha implantado en los estudios de grado elemental y medio. El inicio del nuevo siglo fue el comienzo de su aplicación a los estudios superiores.

Los objetivos que promueven a este nuevo plan son los de: Conexionar las enseñanzas musicales con el sistema educativo general. Clarificar y unificar los fines generales de organización adecuado a los aspectos específicos de cada Comunidades Autónomas, de acuerdo con la descentralización de la Educación y la Cultura que promueve nuestra Constitución (con este objeto, se crearon los *Decretos de Mínimos* publicados en 1992, por los que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan

enseñanzas artísticas, así como los aspectos básicos del currículo de los grados elemental, medio y superior de las enseñanzas de musicales). Y distribuir la enseñanza de cada grado, igualando cursos, asignaturas y años de las diferentes especialidades.

Para poder hacer frente a la creciente demanda social, se autorizan distintos tipos de Centros de carácter privado, en los que se puede obtener un título de carácter oficial, denominados *Centros Docentes Privados* o *Centros Autorizados*.

Así mismo se establecen tres tipos de *Centros Docentes Públicos*: Conservatorio Elemental, donde se imparte únicamente los cuatro cursos de grado elemental, Conservatorio Profesional, donde se imparte bien Grado Medio exclusivamente o Grado Elemental y Medio y Conservatorio Superior, únicamente destinado a las enseñanzas de Grado Superior.

Aparece una nueva figura administrativa (aunque, en cierto modo supone una vuelta al comienzo, a los orígenes de los conservatorios) que son los *Centros Integrados*, en los que se imparten conjuntamente y en horario coordinado las enseñanzas de Educación General (Primaria y Secundaria) con las propias de los Grados Elemental y Medio de Música. No obstante, a pesar de las notables ventajas que para los estudiantes supone la simultaneidad de ambos estudios y, por ende, la plena dedicación, no se han extendido suficientemente, coloquialmente, no han calado en la sociedad, quizás en parte por la cierta limitación de salidas que, cara a ulteriores estudios, emanaba del Título de Bachiller Musical, distanciándonos así de una práctica muy generalizada en los países de la Unión Europea.

Por último, se crean las *Escuelas de Música*, centros que no plantean límites de ninguna clase (edad, objetivos, motivaciones personales, etc.) enseñan la actividad musical desde un punto de vista amateur, sin reglamentos. Sus estudios no derivan en ningún título oficial. Sus objetivos son de carácter divulgativo y responden a la demanda social de conocer la base de la técnica musical cara a una utilización lúdica. Su diseño pretende desmasificar los centros oficiales derivando a sus aulas ese sector de alumnos oficiales que solo pretenden un acercamiento no académico. No obstante, al menos en estos primeros años, en el ámbito andaluz, no se ha potenciado en suficiente medida estos centros.

I. 3.3.2.- La realidad educativa: Sujeto y objetivo del método de trabajo.

Hemos podido observar la notable evolución que los estudios musicales han experimentado en los aproximadamente dos siglos de historia como actividad académica reglada y oficial. Este camino, en nuestro país, ha tenido que sortear dificultades históricas que nada han favorecido su desarrollo, generando en nuestra sociedad hechos diferenciales respecto a los países más avanzados en materias educativas, en general, y artístico-musicales en particular. No obstante, en la necesidad de no dejar atrás los aciertos, hay que analizar este camino como una lucha por mejorar, por adaptarse a unos modelos que reconocemos mejores pero que siempre han estado inmersos en un contexto que contaba con apoyos económicos-sociales de mucha mayor entidad, y sin embargo, siempre ha habido una presencia cultural, artística y musical de primer nivel procedente de nuestro país en los momentos de evolución, al margen de aparecer reflejados o no en la historia oficial, ya que, obviamente, la pluma que describe nunca es perfectamente objetiva, siendo precisamente este aspecto, la investigación y el estudio de nuestro patrimonio, una de las asignaturas pendientes del ámbito artístico musical español.

La L.O.G.S.E., en su globalidad, es reconocida como el mejor plan de estudios, el mejor marco legal que las enseñanzas musicales han disfrutado en España. Este planteamiento, además de ser un convencimiento general, ha sido objeto de diferentes investigaciones, como la realizada por la doctora Sarget Ros¹⁰⁸, quien además, confiere a este modelo educativo valores de integración social.

En efecto, estamos ante un marco donde, la línea argumentativa de la norma, diseña un modelo de múltiples virtudes, la mayor parte de ellas dependientes de la buena voluntad política de los responsables administrativos de turno, ya que se fundamenta en la interacción con todo el sistema educativo; no siendo así, de hecho, en excesivas ocasiones. Mi posicionamiento al respecto es una doble consideración de caras opuestas; por un lado, reconozco en la ley un espíritu que vendría a solventar problemas ancestrales, sin embargo, soy del todo pesimista y crítico al respecto de la praxis real de la norma así como de los estudios e investigaciones que la ensalzan. No hay duda que un estudio empírico obtiene datos en sí mismos válidos, pero ante este hecho subyace una cuestión; la trascendencia del dato cuantitativo en la evaluación de la enseñanza. La mayor parte de los estudios al respecto se basan en comparativas cuantitativas que reflejan una corrección significativa de situaciones muy lamentables

¹⁰⁸ SARGET ROS, M^a., *Los Conservatorios de Música en Castilla-La Mancha*, Junta de Castilla-La Mancha, Toledo, 2002.

que se observaban en los conservatorios no hace muchos años. Sin embargo, desde un punto de vista docente no podemos quedarnos en ese análisis, hay que profundizar. En esa dirección, en términos de calidad, la L.O.G.S.E., a mi juicio, no ha sido aplicada en la medida y en las expectativas que suscitó en un principio. Este debate, que considero de gran interés, podría desviar el objeto del presente trabajo, por lo que sólo me queda, tras esta breve reflexión, invitar a su continuación necesaria en el marco docente y legislativo.

En cuanto al tema que nos ocupa, una máxima; disponemos de lo que tenemos. En esa línea, he de apuntar que la realidad educativa actual, condiciona en gran medida la posibilidad de desarrollar la metodología clásica, aquella, fruto de una evolución de cuatro siglos. La reglamentación y puesta en marcha del plan de estudios para Grado Superior se caracteriza, además de otros factores incidentes en el óptimo desarrollo del instrumentista, en una sobrecarga lectiva. No sería correcto un replanteamiento de materias, en realidad, no considero que ninguna sea prescindible, es más, siempre existe la necesidad de complementar. La problemática aparece en el modo de distribución, las exigencias académicas (mínimo de créditos cursados por año, máximos de años por grado, organización de los créditos, perfilado de las asignaturas, falta de normativa específica para Grado Superior discriminada de la propia de Enseñanza Secundaria, disponibilidad de *estudios libres* tal y como se contemplaba en otros modelos educativos, entre otras) y las necesidades organizativas de unos centros desbordados, sin medios ni espacios apropiados.

En cualquier circunstancia, éste es el contexto de trabajo y éste es el medio en el que tenemos que poner en marcha una actividad docente apropiada. La línea de trabajo del presente estudio no pretende corregir el sistema, un hecho fuera de las manos del profesor, sino aquel elemento que es inherente al aspecto científico de la pedagogía; elaborar un método de trabajo que se adapte a un modelo educativo, sean cual sean sus circunstancias.

En el apartado destinado al análisis de las vinculaciones del protocolo a estudio con las diferentes áreas del conocimiento, realizaré, además de un análisis adecuado del currículo de estudios del Grado Superior, una relación de necesidades educativas específicas que emanan de las características funcionales del plan en su aplicación en el espacio de trabajo del presente estudio, el Conservatorio Superior de Música de Córdoba. Ver, por tanto, epígrafes II, 2.3.2 y III. 1.1.2.

PARTE SEGUNDA: PROTOCOLO

II. 1.- Generalidades acerca del Protocolo de Estudio.

II. 1. 1.- Origen de su elaboración.

Con recelo de su oportunidad me concedo un paréntesis: Al respecto de la elaboración del protocolo del que el presente trabajo es fruto, un compañero de docencia, ante una sucinta narración acerca de mi intención de acometerlo, afirmó “¡qué *peripezia*!”. Inevitablemente, algo que se enmarca en un espacio tan esencial en lo personal como la doble profesión de profesor y artista, tal y como expresaba en el punto I. 1, es de suma sensibilidad a calificativos que puedan ser tangentes a una cotidiana conversión coloquial sin calado trascendental, en la mayoría de las ocasiones, o de diálogo pormenorizado sobre sus aspectos formales o técnicos, en las menos de las veces pero con más fuerza deseado. En otras palabras, que fuera pronunciado en el sentido que fuera, la palabra *peripezia* retumbó un tiempo en mi mente en busca de un significado útil, esquivando posibles interpretaciones, aceleradas sin duda, que pudieran ser traducidas por opiniones poco alentadoras. Si embargo, a colación de una circunstancia totalmente ajena llegué a la apreciación de que su consideración había sido absolutamente certera: Según la Real Academia de la Lengua Española, *peripezia* es definida como *mudanza repentina de la situación debida a un accidente imprevisto que cambia el estado de las cosas*¹⁰⁹. Y en efecto, entiendo la escala temporal en un sentido amplio, eso fue lo que experimenté a lo largo del periodo de investigación propio de los cursos de Doctorado.

Mis intenciones estaban definidas en un espacio de investigación muy distinto al que se circunscribe el presente trabajo, no obstante, los resultados obtenidos tanto en las pequeñas introducciones realizadas en el periodo de docencia como las conclusiones obtenidas en la investigación científica que condujo a la Suficiencia Investigadora, me predispusieron a un reto que comprendía ineludible si algo quería aportar a una situación académica que reclamaba soluciones prácticas para la enseñanza musical instrumental.

Y es que de nuevo, como apuntaba la expresión de mi compañero, las *peripecias* son propias de aquellos personajes anónimos, como ocurre en la mayoría de las tragedias clásicas, que se enfrentaban a circunstancias que a priori desbordaban sus posibilidades y, más por

¹⁰⁹ VV.AA. *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Vigésima Primera Edición (1992). Espasa Calpe. Madrid. 1995.

necesidad y suerte caótica que por deseo y capacidad, aportan elementos que constituyen un punto de inflexión. No es deseo del protagonista, en estos casos, el serlo.

Por tanto, no podríamos entender de forma completa la funcionalidad del presente estudio sin realizar la oportuna referencia a la investigación que durante el curso escolar 2001 / 2002 realicé bajo el título *La afinación como aspecto epistemológico de la interpretación del violín. Evaluación de su estado en la enseñanza profesional de música del Sistema Público Andalúz*, que además de conducir a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, aportó unas conclusiones de gran relevancia, pilares para la presente Tesis.

En tal trabajo, una vez expresada la importancia que en el plano interpretativo obtenía la afinación, así como la complejidad del tema desde una perspectiva global de los aspectos científicos que se implican en su concepto, se realizó un chequeo de su práctica en la realidad académica, es decir, contrastar que la relevancia teórica del concepto tuviera una presencia significativa en el Sistema Público de Enseñanza Andalúz, en orden y medida adecuada.

Con este propósito se establecieron dos líneas de recogida de datos; por un lado, una encuesta a alumnos de Grado Medio de la especialidad de Violín en Conservatorios Profesionales Públicos de Andalucía, y por otro, un análisis de las Programaciones Didácticas de la asignatura de Violín de diversos Conservatorios Profesionales Públicos de Andalucía. De los datos obtenidos y de su ponderación junto a los fundamentos teóricos aportados en el trabajo, emanaron las conclusiones, según un método investigación configurado de forma expresa, dado el carácter específico y los objetivos propios del estudio, dentro del modelo general denominado Analítico-Estadístico¹¹⁰.

Esquemáticamente se expresaba de la siguiente forma:

¹¹⁰ Según nomenclatura de: SIERRA BRAVO, R., *Tesis doctorales y trabajos de Investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*, Paraninfo, Madrid. 1999

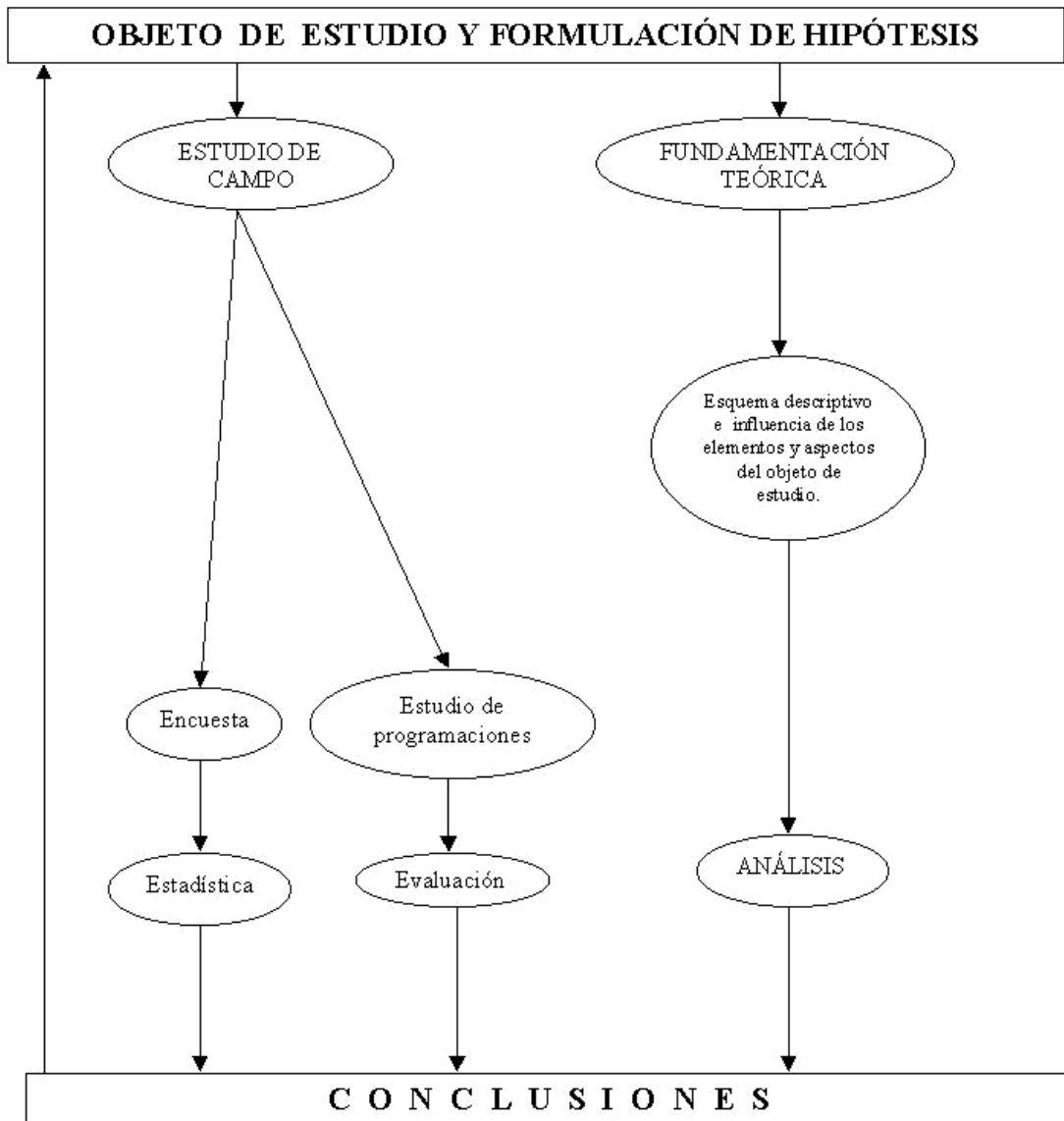


Figura 15

En aras de la funcionalidad, centraré mi referencia al capítulo séptimo, donde se expresaban tanto los resultados cuantitativos como sus gráficas correspondientes de la encuesta a alumnos de Grado Medio de la especialidad de Violín. Veamos, de forma preliminar, sendos cuadrantes que expresan los datos cuantitativos al respecto, de los cuales se pudieron sustraer conclusiones relacionadas con la idoneidad de ciertos aspectos del sistema:

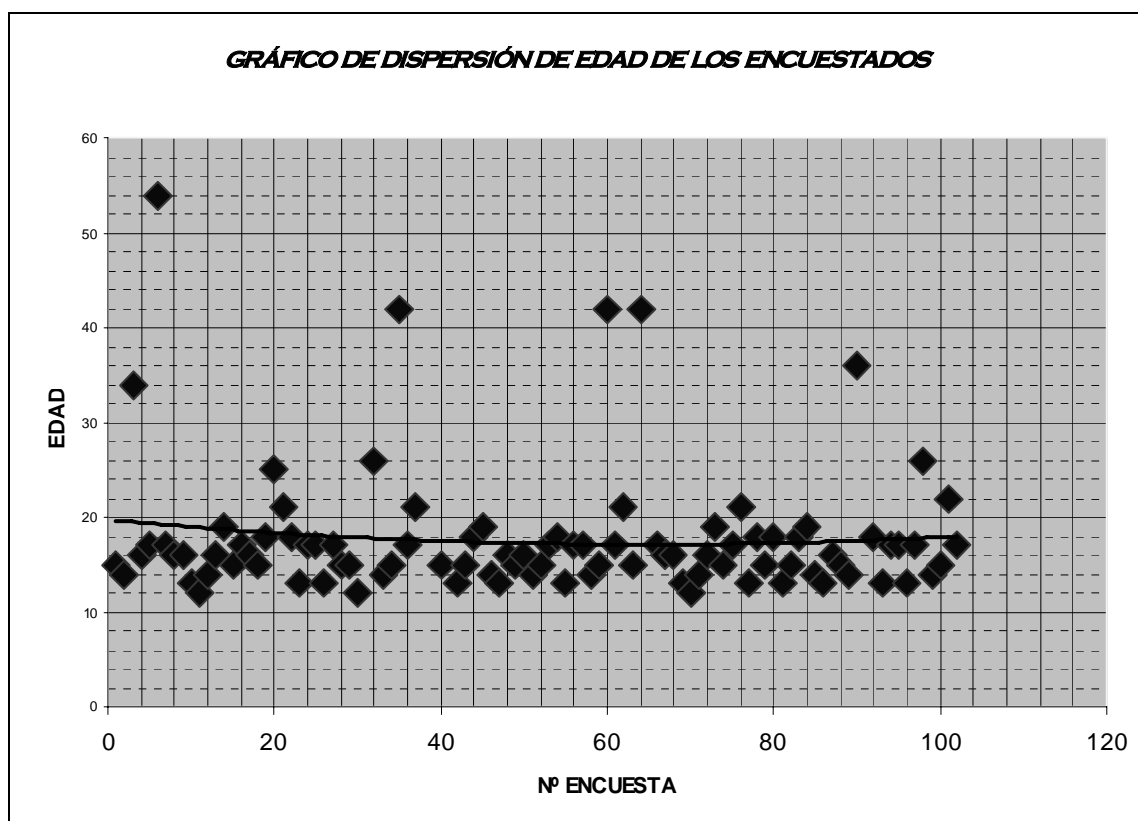


Figura 16

DATOS CUANTITATIVOS			
Parámetros	Promedio	Varianza	Moda
Edad de comienzo estudio de Violín	11,15	41,33	8
Conservatorios en los que cursan estudios	1,44	0,26	1
Profesores Violín durante estudios oficiales	4,29	1,17	4
Profesores Leng. Mus. Durante estudios oficiales	2,75	2,25	4
Media últimas calificaciones de Leng. Mus.	6,11	0,14	6,33
Tiempo de estudio por sesiones (en minutos)	86,25	95,625	90
Días de estudio	5,64	2,28	7
Edad encuestados	17,25	35,19	15

Figura 17

El primer gran objetivo del sondeo fue determinar si, para el alumnado de ciclos formativos profesionales, la cuestión de la afinación estaba dentro de sus preocupaciones a la hora de interpretar o, al menos, constituía un elemento de dificultad considerable dentro del desarrollo de la asignatura de violín. Este planteamiento nos daría, en términos coloquiales, la legitimidad de formalizar toda una investigación alrededor de un concepto tan específico. Tal y como expresa el siguiente gráfico, la respuesta de los alumnos es clara y significativa, ante la pregunta *“En tu opinión ¿qué*

es lo más difícil de tocar el violín?”, ya que el 51% de los encuestados contesta con rotundidad que es la *afinación* el aspecto de mayor dificultad en el desarrollo de la asignatura del violín, y por ende, en la interpretación del violín.

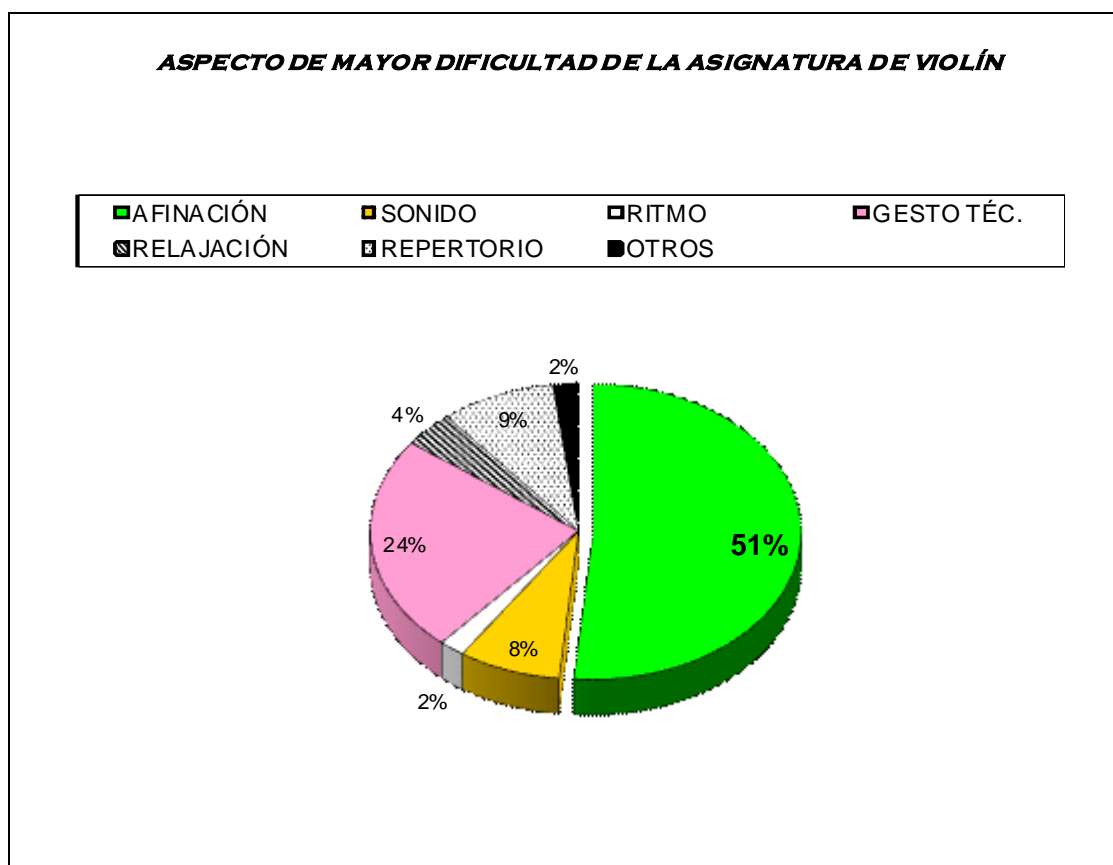


Figura 18

El segundo aspecto con más porcentaje, con marcada diferencia sobre los demás, era el *gesto técnico* (24%). Éste aspecto queda íntimamente relacionado con la afinación, tal y como expresaré más en profundidad en el apartado II. 2. Ambos aspectos, en suma, recogería tres de cada cuatro respuestas. El presente protocolo, que centra su estructura en la afinación y en los fundamentos del entrenamiento físico para el control del gesto técnico, estaría constituyendo una respuesta directa a la problemática expresada por el 75% de los estudiantes de grado profesional. Además, este dato, tomado de forma independiente, era de suma importancia ya que expresaba no sólo una opinión, sino que reclamaba al sistema educativo una respuesta pedagógica firme a las inquietudes del alumnado.

Es presumible que gran parte de la apreciación de dificultad venga determinada por la especial atención que sobre un aspecto concreto incida el profesor, de esta manera, el próximo gráfico, responde a la siguiente cuestión “¿Qué te corrige con más frecuencia tu profesor?” con objeto de poder establecer esta posible conexión.

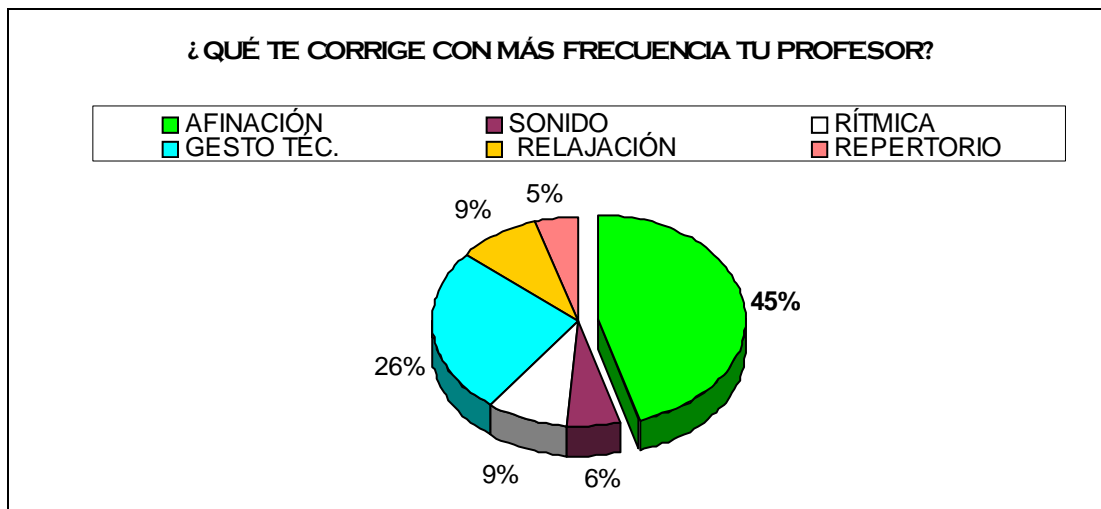


Figura 19

Observamos, de forma clara, cómo la afinación sigue apareciendo de forma mayoritaria a gran distancia porcentual del siguiente aspecto más contestado, el *gesto técnico*, manteniendo ambos unos porcentajes muy similares, siendo la afinación el aspecto con dato cuantitativo en descenso. Constatábamos pues, por medio de la similitud de los dos anteriores gráficos, que la apreciación del alumnado estaba altamente influenciada por los aspectos que eran más destacados en clase, por lo que estaríamos en un supuesto lógico, el pensar que responden a los aspectos de mayor importancia.

No obstante, este dato va a generar una notable contradicción, ya que en las programaciones didácticas examinadas, la relevante realidad observada en las encuestas, no quedaba reflejada oportunamente, es más, apenas aparecía, por lo que se podría pensar que esta acción docente se realizaba bajo dos condiciones; la improvisación y la necesidad determinante ante un obstáculo no previsto con anterioridad, que no dejaba avanzar en la línea de lo planteado en las programaciones. Volveremos más adelante a este análisis.

Las necesidades organizativas condicionan a que todo alumno tienda, en la medida de su capacidad, a optimizar el tiempo de trabajo y el esfuerzo, así que consideraba muy importante averiguar las prioridades de estudio de los estudiantes, por lo que les planteé la siguiente cuestión; “¿A qué dedicas más tiempo de estudio? (dentro del

estudio del violín)”. Obteniendo uno de los datos más relevantes de la investigación; para el 39% de los encuestados, *la afinación* ocupa el bloque más extenso en sus jornadas de estudio. Un elemento dador de significado al presente estudio y que, por añadidura, abría dos hipótesis para su definición;

- Estamos ante un aspecto de extrema dificultad que absorbe el tiempo de estudio.

O por el contrario,

- Independientemente de la notable dificultad que conlleve dicho aspecto, los encuestados carecen del Método adecuado y preciso para su consecución.

Más adelante retomaré la cuestión. Veamos la gráfica.

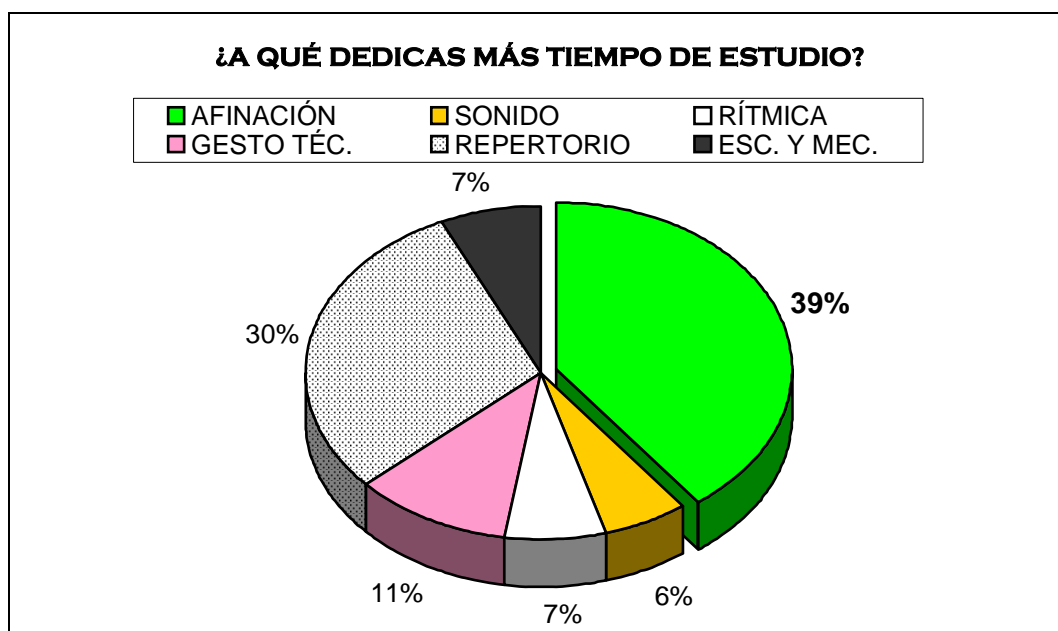


Figura 20

Con posterioridad, los resultados expresados aquí constituyeron bases argumentativas para la elaboración del protocolo. Creo imprescindible, cara al éxito de un sistema de estudio y a su integración fácil y completa en el hábito del estudiante, respetar los elementos propios del tipo de trabajo expresado por la encuesta, retrato razonablemente fiable de la realidad. Es decir, debía de aunar la prioridad de la afinación como aspecto de mayor atención con el segundo elemento de dedicación temporal, el repertorio. Por otro lado, integrar los demás elementos, de esencial concurso, para que pudieran constituir un bloque de trabajo significativo y acorde con la relevancia de los aspectos técnicos que desarrollan. En otras palabras;

la encuesta determinó las prioridades del protocolo así como otorgó validez a la hipótesis de fundamentar el trabajo violinístico en la afinación.

Pero, llegado a este punto de la investigación, y a pesar de lo anónimo de la encuesta y de la diferentes preguntas que llevaban a la misma idea, me embargó una duda; ¿podría ser que las respuestas de los casos anteriores estuvieran destinadas a calmar los oídos del profesor encuestador?, ante la previsión de esta sospecha, se incluyó en el cuestionario algunas preguntas que velaban por la franqueza del resultado, como por ejemplo; *“Dime algunos instrumentos musicales que creas que serían más fáciles de tocar que el violín.”* Esto queda representado en el siguiente gráfico.

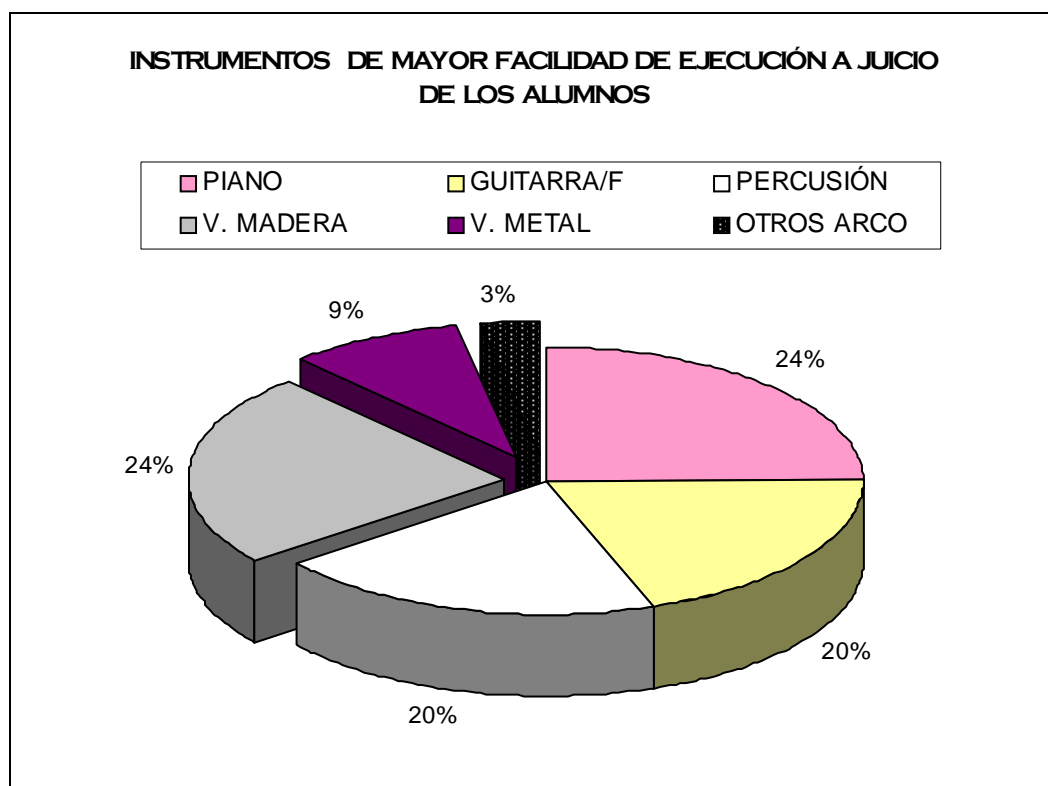


Figura 21

Aparentemente no estamos ante una pregunta significativa para el tema que nos ocupaba, pero conllevaba un sentido velado: observemos cómo las familias instrumentales elegidas de forma mayoritaria corresponden a instrumentos donde en la afinación no interviene el intérprete, es decir, viene dada por el instrumento o no es de carácter relevante. Si sumamos los porcentajes obtenidos por el Piano, la Guitarra y la Percusión obtenemos que el 64% de los encuestados consideran que un instrumento más sencillo de tocar que el violín es aquel que no es necesario considerar la afinación como un parámetro interpretativo. Y esto a pesar de la enorme dificultad, muy

conocida en los ámbitos académicos, del repertorio pianístico, de la complejidad polifónica de la guitarra o del importante grado de virtuosismo rítmico que ha de desplegar un percusionista. Es decir, son aspectos que quedan en un segundo plano frente a la posibilidad de liberarse del problema de *la afinación*.

Una vez establecido el lugar que la afinación ocupaba en el contexto del trabajo y la problemática técnico-artística para el alumnado de grado profesional, me interesé por las técnicas y ejercicios que se utilizaban para su ejercicio y control.

En el siguiente gráfico observaremos la agrupación por tipos de respuesta que los encuestados daban al consultarles por sus métodos y ejercicios para solucionar la afinación incorrecta de un pasaje o pieza.

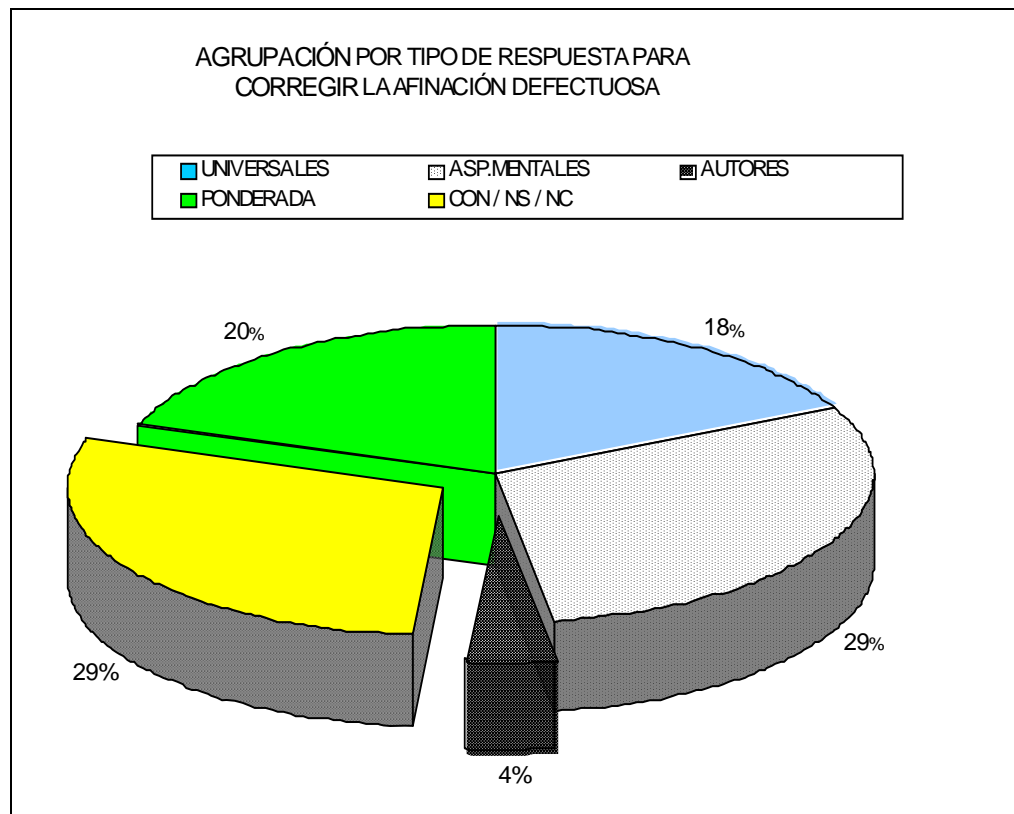


Figura 22

Cada grupo venía determinado por las siguientes características;

- **Universales:** El encuestado nombra ejercicios genéricos, excesivamente amplios y algo ambiguos. No sería correcto decir que no sirven para mejorar la afinación, pero sería más cercano decir que rara es la cuestión técnica que no sufría algún beneficio. Un posible ejemplo sería; ante la pregunta de qué actividad o ejercicio desarrolla

los músculos pectorales de un atleta, una respuesta como; “hacer deporte”. En efecto, todo deporte físico redundaba en una mejoría general del sistema muscular, y por ende, de los pectorales, pero no se percibe en ningún instante que el encuestado tenga claro los ejercicios adecuados para la cuestión en curso.

- **Aspectos Mentales:** se alude a conceptos como la concentración, la paciencia, la observación, serenidad, etc.
- **Autores:** El encuestado se remite o refiere a algún autor o método determinado.
- **Ponderada:** La descripción del encuestado se ajusta de forma razonable a los ejercicios y técnicas de corrección de la afinación más usuales y reconocidas. También se incluye aquí respuestas que sumen las tres anteriores.
- **NS / NC:** Tanto los que no responden como los que su contestación es confusa o incoherente.

Resaltamos en la gráfica dos datos significativos, por una lado, el pequeño porcentaje de estudiantes que nombraban un autor o método, sólo el 4%, a pesar de que de las programaciones, en algunos casos, expresaban diferentes tratados y autores al respecto, aunque si bien es cierto que no expuestos a tal fin. Por otro lado, el 29% de los encuestados no era capaz de dar ningún tipo de opción, un porcentaje demasiado alto para un tema que estaba tan presente en sus necesidades y que, como comentábamos anteriormente, ocupaba un espacio muy significativo en el trabajo de aula, dando a entender este dato un cierto fracaso de las estrategias utilizadas, así como una falta de planificación didáctica.

Sólo un 20% era capaz de expresar una vía clara de solución (sin entrar a dilucidar su calidad) que sumado al 4% de los que nombraban a un autor o método (sin considerar que supieran aplicarlo) nos aportaba un dato preocupante; el 76% de los encuestados no estaban en predisposición de tratar con el elemento que se perfilaba como el principal escollo en la técnica instrumental.

Pero, para determinar el modo de perfeccionamiento o corrección de cualquier cuestión, resulta de enorme utilidad plantearse el génesis de la cuestión como el primer paso que nos conduzca a una posible solución. De esta manera, se le preguntó a los alumnos; “¿Por qué desafinamos?”.

El siguiente gráfico responde a la leyenda:

A: Porque no me sé la partitura
B: Por casualidad-fallo fortuito
C: Por falta de horas de estudio
D: Por falta de técnica
E: Otras.

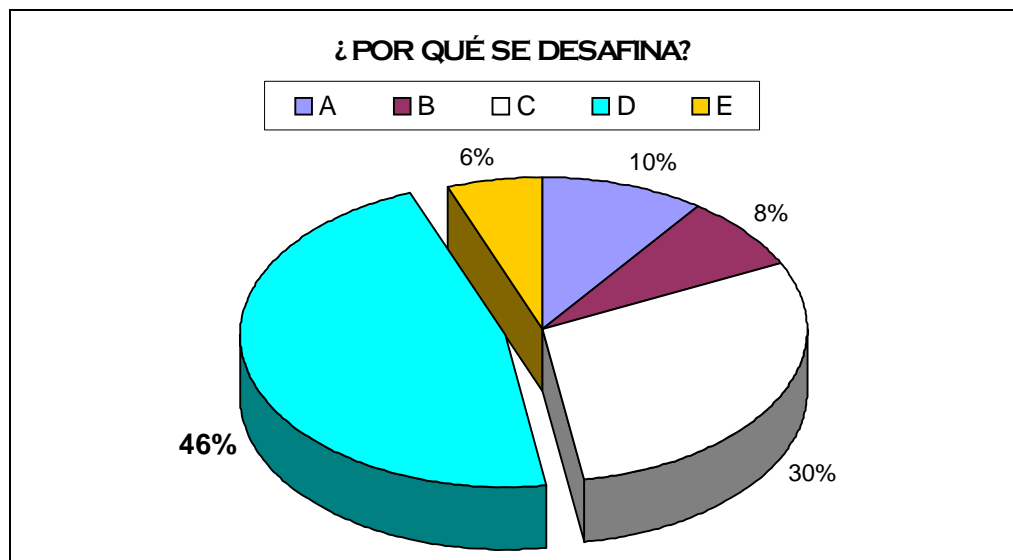


Figura 23

Una mayoría significativa (46%) considera que el origen del problema es la falta de Técnica. Esta premisa, desde un planteamiento teórico, es plenamente acertada, al menos desde su componente gestual y mecánico-somático, o incluso, entendiendo la misma en un sentido amplio, podemos estar haciendo referencia a aspectos de metodología del estudio, con lo cuál, podríamos estar situando a la afinación, en opinión de los encuestados, como un parámetro técnico más. Esto conlleva diferentes consideraciones dignas de análisis, si bien, al menos, muestra un buen grado de comprensión de la problemática por parte del alumnado. Por un lado, nos aboca a conocer la definición que de técnica tienen los encuestados, ya que es desde esta perspectiva de donde afrontan mayoritariamente la afinación. Por otro lado, el segundo grupo más numeroso de respuestas (30%) es el que plantea la necesidad de mayor tiempo de estudio; inicialmente, sin más consideraciones, este dato preocupa, al menos en mi opinión, ya que, unido al grupo de los que su técnica no les cubre el tema en cuestión, debe agregarse un importante porcentaje que considera que la solución de la problemática de ejecución es una cuestión de cantidad -una filosofía poco aconsejable de forma general- aunque, en honor a la verdad, el tiempo de dedicación es un factor de suma importancia, o en otras palabras, el tiempo en sí mismo no constituye una herramienta de mejora, sin embargo, no dedicar un determinado

mínimo temporal -tanto en su sentido vertical, al día, como horizontal, días por semana- coloca al estudiante en una posición prácticamente indeclinable. Por otro lado, es fácilmente comprobable en el seno de un aula cómo se relaciona el concepto *tiempo* con el de *rentabilidad* desde un punto de vista algo forzado, es decir, se constata cómo gran número de alumnos entiende *estudiar mucho* con *avanzar mucho*, dejando al lado cualquier grado de auto-análisis al respecto de la asimilación real de los contenidos. Esta posible interpretación conectaría con la disyuntiva que realizaba con anterioridad al respecto de las posibles hipótesis sobre por qué se dedicaba tanto tiempo al estudio de la afinación, aportando un posible argumento de apoyo a la que exponía una falta de método adecuado de trabajo.

En cualquier caso se debe realizar una lectura unitaria: los alumnos reclaman una solución basada en un elemento de trabajo que les rinda más en el tiempo y que se circunscriba en una mejora global de la técnica. Ello constituye la premisa fundamental de mi tesis.

Dado la relevancia que adquiere conocer la definición de *técnica* que los estudiantes encuestados tienen, presumible desde el principio de la investigación, se le planteó la siguiente y obvia pregunta: “¿Qué es para ti “técnica” en violín?”. De ello se refiere, en agrupación de tipos de respuestas, el siguiente gráfico.

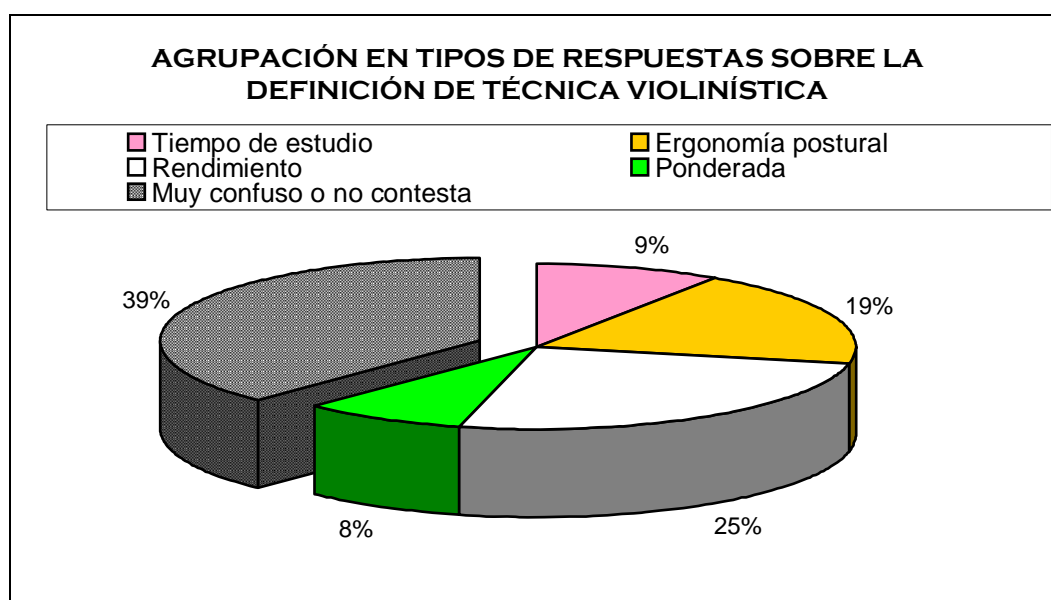


Figura 24

En la categoría de *pondera* agrupé aquellas respuestas de las que se pudiera deducir un concepto útil, es decir, que generaran una idea llevable a la práctica, que estuvieran dentro de unos parámetros tradicionales en su definición, o que, al menos, integrase varias de las

demás opciones, que si bien eran inherentes al concepto generalmente aceptado al respecto, son realidades incompletas. Su cuantificación resultó alarmante; sólo un 8%. Existen datos que no requieren de explicación.

Contrapuestamente, observamos cómo un 39% no era capaz de diseñar una respuesta coherente o sencillamente no alcanza a contestar. Esto pone de manifiesto que a lo que aluden como causa en un porcentaje significativo, es en realidad la carencia. Independientemente que la falta de una técnica desarrollada sea o no una explicación plausible a la problemática planteada, gran parte de los encuestados alude a ella de forma recurrente, por inercia, ya que en realidad no tienen un concepto claro y, en consecuencia, difícilmente pueden elaborar vinculaciones de dependencia con la afinación tal y como el anterior gráfico apuntaba. Este hecho es de suma relevancia ya que pone de manifiesto una importante laguna conceptual; nuestros estudiantes se lanzan, en el mejor de los casos, a la práctica instrumental sin tener previamente una trama conceptual donde contextualizar su actividad.

Por otro lado, un número significativo de encuestados consideraba la técnica como una cuestión de *rendimiento* (25%), siendo minoritaria la contestación *tiempo* (9%). Es decir, entienden con claridad que un instrumentista mejor preparado técnicamente necesitará menos tiempo que ellos. Igualmente destacable es el 19% que tienen claro que la técnica pasa por una mejora, cuidado y trabajo del gesto y su ergonomía. Es un buen dato.

En otro orden de cosas, me pregunté cómo se trabajan los Métodos y Tratados de técnica, tanto los clásicos como los contemporáneos, en el transcurso cotidiano de las clases, centrando mi interés si se trabajaban de forma íntegra o sesgada. Ésta fue la gráfica resultado:

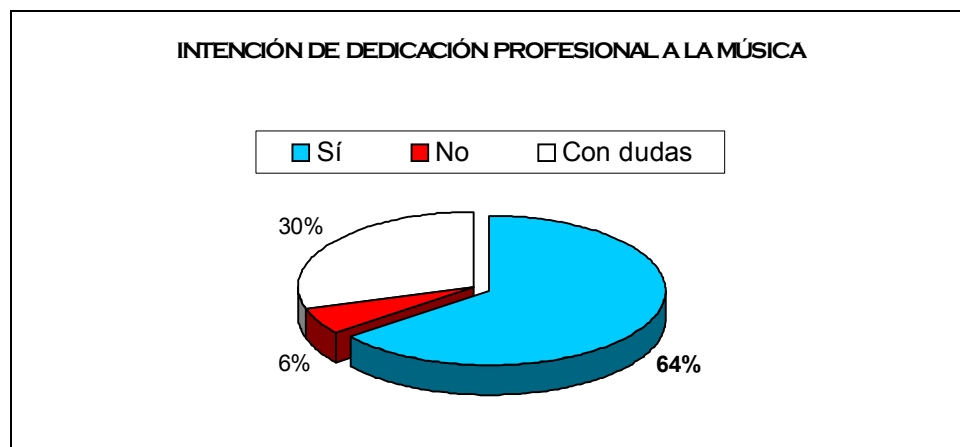


Figura 25

El 33% de los encuestados no entendió suficientemente la pregunta como para dar una contestación, significativo por sí solo, pero más relevante si cabe es el hecho que el 40% responde que no trabaja en clase las obras de forma integral. En realidad me encontré con la respuesta mayoritaria que suponía, que daba pie a realizarse una cuestión: ¿es posible crear en el alumno un método definido de trabajo o un concepto general de procedimiento de corrección si no se desarrollan de forma integral los Métodos y Tratados existentes? Esta pregunta requeriría toda una investigación, no obstante, merece un comentario:

Cada autor plasma en su tratado una idea integral del concepto que presenta, que en la mayoría de las veces es unitario, es decir, que a excepción de determinados modelos que versan sobre aspectos muy puntuales de la técnica, pretenden un avance integral. Esta expresión requiere un trabajo completo de sus planteamientos para alcanzar una idea plena de sus aportaciones, ya que una lectura sesgada del mismo tendría la misma carencia de lógica que realizar apreciaciones sobre el mensaje de un texto sin haber culminado su lectura. Debemos tener en cuenta, por añadidura, que la etapa formativa de Grado Medio podría calificarse como de carácter esencial, es decir, fijadora de procedimientos básicos de trabajo que posteriormente serán de utilidad en el grado Superior, o lo que es igual, que previa a la determinación personal del procedimiento de trabajo que más se adapte al individuo, es aconsejable, en términos generales, experimentar distintos modelos, que además de aportar unos elementos epistemológicos, fijan unas pautas y ritmos que son comunes en su fundamento a la mayor parte de la metodología tradicional. Por consiguiente, un estudiante que, con independencia de haber tratado los aspectos epistemológicos debidos, no haya experimentado el seguimiento íntegro de uno o varios métodos, con la consiguiente carga de disciplina, orden en las ideas y estructuración del trabajo, difícilmente podrá desarrollar un trabajo independiente al feedback de su maestro, único elemento de gerencia de los pasos a seguir y planificación. No obstante, hay que diferenciar el hecho de tratar los aspectos técnicos salteando autores de forma aleatoria con elaborar un método propio con los elementos emanados de otros anteriores. Esta segunda opción ha predominado en las obras técnicas del siglo XX. Por otro lado, ¿sería posible, en las condiciones actuales, trabajar las mencionadas obras técnicas de forma integral?, esta pregunta surgió casi inmediatamente, constituyendo otro de los pilares fundamentales del presente protocolo, ya que deriva a una consideración de la realidad actual, muy diferenciada del contexto en el que se realizaron las metodologías tradicionales, en la que sus especiales características obligan a una revisión profunda. Claro está que no por medio de la

simple eliminación de elementos, sino elaborando un método con sus propias motivaciones y estructura. Sobre esta necesidad de adaptación profundizaré más adelante.

Pero, ¿la importancia de la afinación es exclusivamente académica o trasciende a los gustos y preferencias artísticas?, en este caso, mi objetivo no era obtener al una respuesta mayoritaria. El simple dato de aparecer entre los aspectos valorados sería un hecho más que importante para mi estudio, ya que, la afinación pertenece a esa clase de aspectos que sólo mencionamos ante su carencia, es decir, con independencia de las dificultades que nos genere, un solista debe haberlas vencido, siendo su logro el haberlas ocultado por completo a la crítica del espectador. Poder observar que los estudiantes tienen un cierto grado de sensibilidad a éste método me daría una confirmación más de la extraordinaria presencia y valoración del éste aspecto en la sus vidas cotidianas. Ante la pregunta de “*Cuando asistes a un concierto de violín, ¿Qué cualidad técnica admiras más del intérprete?*”, se genera el siguiente gráfico.

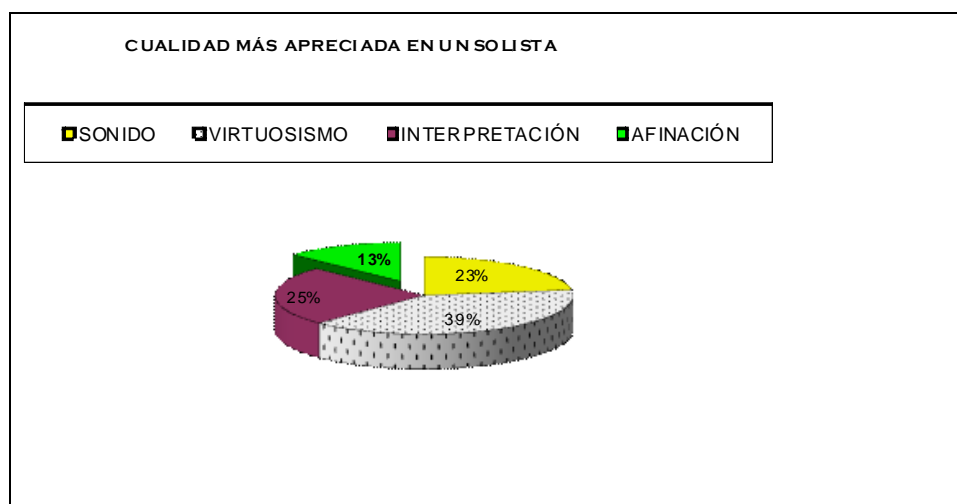


Figura 26

Propio de la edad y en una línea predecible en consecuencia, el mayor porcentaje fue obtenido por el aspecto *virtuosístico* (39%). Sin duda, al margen la profundidad artística, todo un pozo infinito de apreciaciones estéticas que se alcanzan tras un largo periodo de especialización y un conocimiento significativo de la forma musical y sus implicaciones estilísticas, es el virtuosismo el elemento interpretativo más atrayente al público. Pero denotaba unos magníficos principios artísticos-musicales que los encuestados valorasen tan elevadamente *la interpretación* o *el sonido*, mereciéndose un reconocimiento al respecto el trabajo artístico del profesorado, planteándose de nuevo que la problemática se centraba exclusivamente en los aspectos técnicos y su metodología. El resultado obtenido por *la afinación* (13%) satisfizo mis inquietudes.

Uno de los puntos de la tesina estaba dedicado a los aspectos físico-fisiológicos de la afinación, haciendo una referencia a la importancia de la auto-evaluación de grabaciones de uno mismo como método de trabajo y corrección, o lo que también solemos llamar *auto-feedback*. En este sentido se les preguntó acerca de sus experiencias en esta área. Lo que primero destacó es que en una sociedad altamente tecnificada, donde los medios audiovisuales están a la orden del día, donde resulta extraño un hogar que no goce de una grabadora de audio o video, sea cual sea su calidad y función principal (sin mencionar la opción de un ordenador que resultaría optima a la vez que generalizada) casi el 30% de los encuestados no se ha grabado en ninguna ocasión. Esto constituía, sin duda alguna, una importante pérdida de posibilidades didácticas, ya que la experiencia de ser grabado es una de las más útiles e indelebles en la formación de un músico. Esta opinión viene abalada tanto por la experiencia personal de todo intérprete que se haya sometido a tal experiencia, como por el estudio experimental que realicé al respecto durante el curso 2001-2002 para el mismo programa de doctorado, dentro del periodo de docencia: Basándose en un modelo experimental donde los estudiantes de Grado Superior de Música del Conservatorio de Córdoba realizaba una actividad de auto crítica (según un esquema dado que recogía todos los aspectos técnicos y de lenguaje sobre una plantilla organizada en la misma partitura interpretada) se llegaba a la conclusión que los alumnos no son conscientes de la mayoría de sus errores de interpretación de forma natural ya que, se podría decir, oyen lo que quisieran oír, por lo que necesitan bien un corrector o un medio objetivo por el cuál pudieran auto-evaluarse. Este medio es la grabación, tan válida tanto en audio como en video. Por añadidura, el estudiante manifestaba en la práctica totalidad de las ocasiones, la firme intención de integrar la grabación en su estudio cotidiano ya que, en determinados niveles educativos, la visión crítica del estudiante puede llegar a ser más profunda y severa que la óptica académica del profesor. En este sentido, esa experiencia marcó norma en el seno de la Cátedra de Violín del citado centro, estando adoptada esta opción tanto para el desarrollo natural de las clases como para la corrección conjunta alumno-profesor de los exámenes y pruebas, experiencia piloto en España que ha dado como resultado un porcentaje de cero en revisión y reclamaciones de nota. Este elemento contrastado constituye un pilar del proceso de validación del protocolo ya que confiere a sus protagonistas la capacidad de evaluarlo.

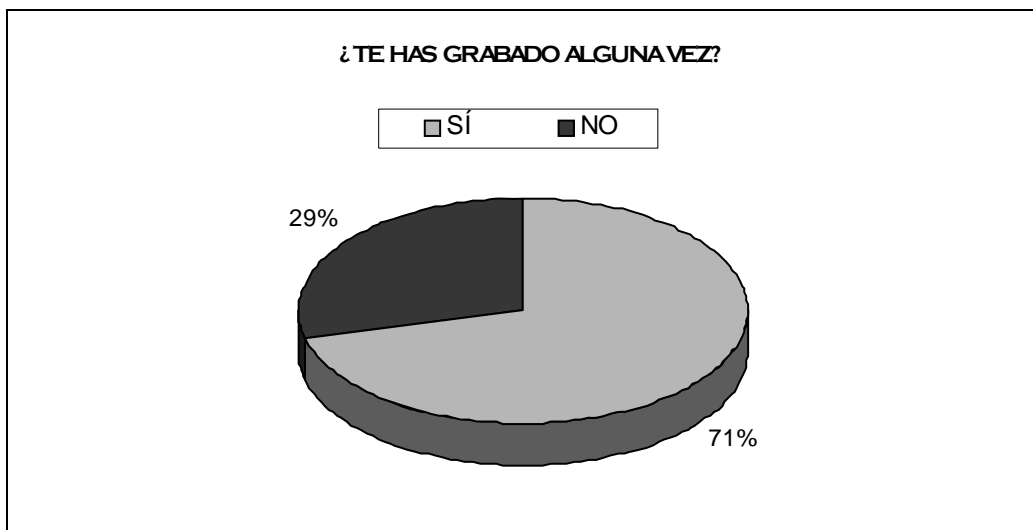


Figura 27

Que más de un cuarto de los estudiantes no se hayan escuchado nunca era, a mi juicio y tras lo observado en las visitas realizadas a los centros, fruto de una filosofía didáctica algo estancada, donde la clase se convertía en mera sesión de control del trabajo realizado, sin entrar en una dinámica de motivación tan necesaria en unas edades donde estudiar música es un esfuerzo muy considerable. Introducir estos elementos en el aula otorga a la clase un cierto carácter interesante por cuanto el alumno siente curiosidad, y más tarde, tras la experiencia, resulta difícil sustraerse de la necesidad de volver a realizar la grabación en busca de mejor resultado, y al alcanzarlo, si ésta se realiza con unos medios suficientes y con un leve empujón de la tecnología (pequeña mesa de mezclas o programa informático análogo) la estima obtenida generará un entusiasmo por estudiar difícilmente igualable con otra actividad.

Muestra del valor didáctico de la grabación, tanto como el hecho en sí como su posterior autocrítica por parte del alumno, es el siguiente gráfico, correspondiente a la agrupación por tipo de respuestas frente a la pregunta: *“Si has contestado Sí (a la pregunta anterior referida) ¿Qué sentiste al escucharte?”*

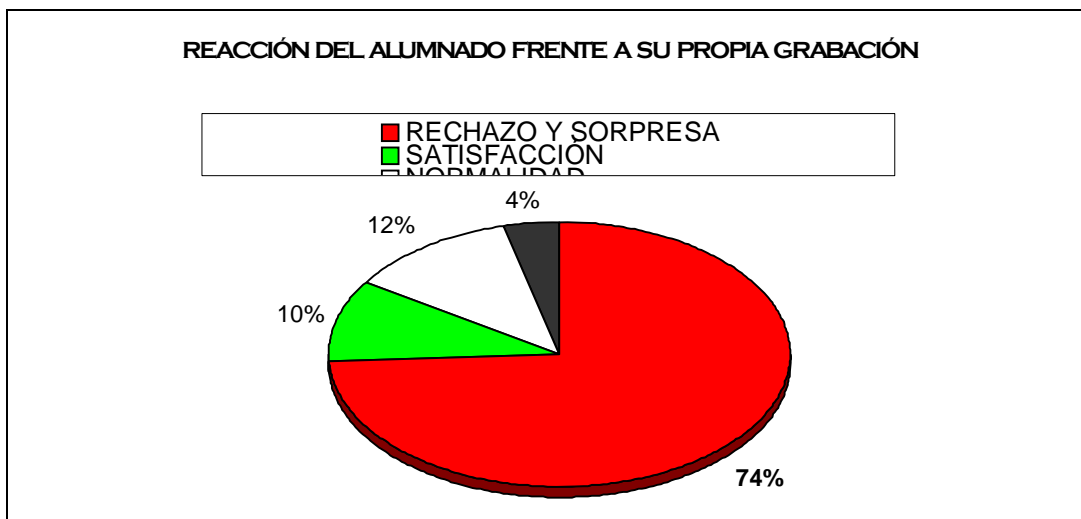


Figura 28

El dato cuantitativo es altamente significativo: tres cuartas partes de los estudiantes que se habían sometido a la experiencia obtenían de ella una percepción muy intensa, contrariada, contradictoria a su sensación habitual durante la interpretación. Pero dado lo expresivo de las contestaciones que se produjeron, merecen especial atención las expresiones con la que los encuestados responden a la pregunta, literalmente transcribo algunas: "Horror", "Asombro", "No podía creer que fuera yo", "Desengaño", "¡Qué mal toco!", "Muy desafinado", "Chillón", entre un sin fin. Estas contestaciones son propias de quien se escucha por primera vez, ya que, realmente, existe una gran diferencia perceptiva según seamos receptor o emisor del estímulo. Esta diferencia debe de ser absorbida dentro de la capacitación técnica del intérprete, es decir, no es el objetivo de un músico prepararse durante años para tocar el instrumento elegido exclusivamente para si mismo, al menos no desde una perspectiva profesional. De esta manera debemos de integrar en nuestra percepción consciente de la ejecución la perspectiva del oyente, de esta manera habrá aspectos que realcen su importancia y otros, aparentemente relevantes, se diluyan y no supongan un hecho destacable. Diferentes estudios apuntan hacia esta dirección, como los realizados por Coso¹¹¹, quien defiende que la utilización de la grabación aporta al estudiante una visión crítica útil, funcional y con foco determinado, es decir, sin ambigüedades ni divagaciones. Análoga en valor pedagógico a la revisión que realizaría un profesor, al menos dentro de los parámetros y herramientas técnico-expresivas ya dominadas por parte del estudiante.

¹¹¹ COSO, J. A., *Tocar un instrumento. Metodología del estudio. Psicología y experiencia auditiva en el aprendizaje instrumental*. Ed. Música Mundana. Madrid. 1988.

Y claro está que es el *oído crítico* la base de la mejora interpretativa. Estamos, por ende, ante un elemento de gran valor para el trabajo diario del estudiante, más significado si cabe en aquellos aspectos de más fina definición como es el caso de la afinación. En efecto, se comprobó que gran parte de los comentarios destacaban las desafinaciones observadas tras la audición.

Volviendo a la problemática de la afinación en sentido estricto. Me interesó preguntarles “¿Qué intervalos te cuestan más afinar en el violín?”, de cuyos resultados emanó el gráfico siguiente.

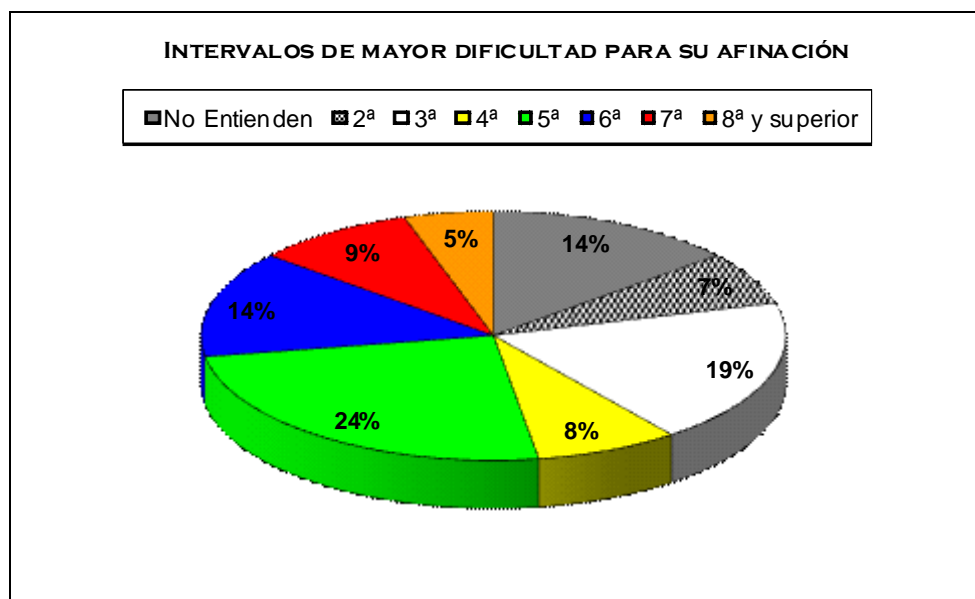


Figura 29

Si bien existían diferencias entre intervalos, el equilibrio entre todas las respuestas era el dato relevante, es decir, la afinación constituía un problema por encima del intervalo del que hablemos.

Para finalizar el estudio de campo, analicé la intención de dedicación profesional de los estudiantes encuestados, ya que la posible exégesis de los datos, tendrían un diferente enfoque dependiendo de la dirección académica que los encuestados tuvieran. El resultado se expresó en la siguiente gráfica:

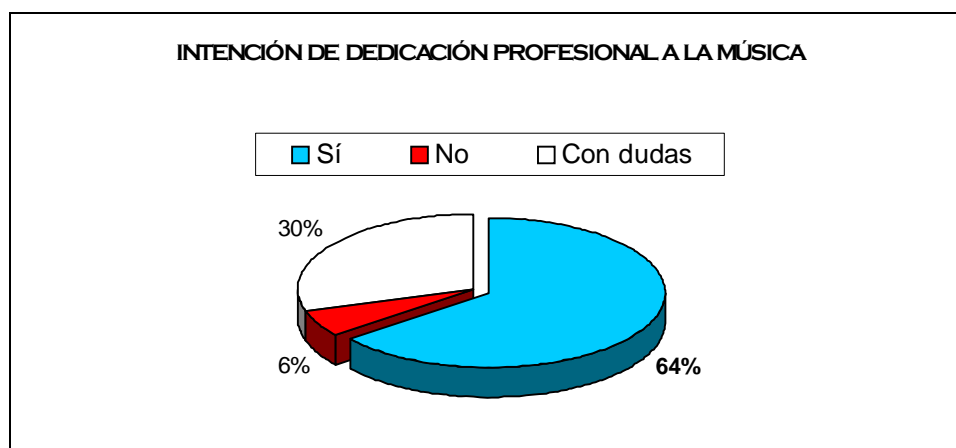


Figura 30

Se constataba la tendencia general en el sistema de enseñanza musical andaluz en el que la mayoría de los alumnos tengan la intención de ser profesionales y estudiar una carrera superior de Música. Esto generaba una reflexión que venía a resaltar la enorme responsabilidad que recae sobre colectivo de profesores hacia las futuras generaciones de músicos profesionales. De esta manera, las conclusiones del trabajo rebasaron el carácter académico, trasciendo a ciertos aspectos de la vida laboral de nuestra sociedad. De igual forma, en el presente trabajo, el alto y significativo porcentaje de intención de cursar Grado Superior, validaba la extrapolación de los datos obtenidos en relación al tema que nos ocupa.

Una vez alcancé ciertas respuestas en relación al alumnado, me encaminé a analizar las programaciones didácticas de la asignatura de violín en conservatorios profesionales públicos de Andalucía.

La amplitud epistemológica de la afinación, como había quedado confirmado en el estudio de campo, tenía su reflejo en la realidad cotidiana del estudiante de una forma clara y prioritaria. De esta manera, acorde con la Teoría Curricular, tanto la afinación como el conjunto de conocimientos colaterales que intervienen en su dominio y aprendizaje, deberían de estar reflejados adecuadamente en las programaciones didácticas de la asignatura de violín en conservatorios profesionales públicos de Andalucía. Con este objetivo, me dispuse al examen de este documento en seis centros, no pretendiendo una evaluación completa, en cuyo caso hubiera tenido que valorar no sólo una cuestión de contenidos sino también de expresión y desarrollo argumental, si no en una dinámica contable, estadística, interesándome sobre el dato de “aparece” o “no aparece”, signo indicativo del grado sensibilización de dichos documentos vinculantes acerca de la cuestión a estudio, así como de la realidad académico-programática en la que se desarrollaban las inquietudes del alumnado.

Fruto de ello elaboré las tablas que aparecen a continuación, representativas de la documentación aportada por los Conservatorios Profesionales de Cádiz, Córdoba, Huelva, Linares, Jaén y Málaga, donde se refleja en color rojo aquellos aspectos no contemplados. Analicé en primer lugar por los aspectos formales y constituyentes del documento, al entender que eran el primer signo de la calidad de elaboración de la programación.

ASPECTOS FORMALES						
ELEMENTOS	LINARES	CÓRDOBA	HUELVA	MÁLAGA	CÁDIZ	JAÉN
Introducción o Ideario Docente.	No	No	No	Sí	No	No
Objetivos Generales para Grado Medio	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Objetivos Generales para Ciclos	No	No	No	Sí	No	No
Objetivos Específicos para Curso	No	Sí	No	No	Sí	Sí
Contenidos Generales para Grado Medio	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Contenidos Generales para Ciclos	No	No	No	No	No	No
Contenidos Específicos para Cursos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Temporalización de Objetivos y Contenidos por Trimestres (o menor)	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Metodología	No	Sí	No	Sí	No	No
Criterios de Evaluación	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Materiales y recursos	Sí	No	No	Sí	No	Sí
Bibliografía	No	No	No	No	No	No

Figura 31: Cuadro-análisis de los aspectos formales de las programaciones de los centros encuestados.

En su momento, dentro del tema de trabajo de la tesina, se pudieron extraer numerosas valoraciones, no obstante seré somero en la recuperación de ellas, resaltando únicamente el alto grado de carencias que, genéricamente, observé. Podríamos decir que no estaba ante documentos de los que se pudieran deducir o presuponer una acción docente clara, faltos de profundidad y vacíos de referencias. En el mejor de los casos cubrían, a duras penas, las obligaciones legales al respecto. Mi posicionamiento al respecto ha sufrido cierta evolución desde aquel momento, podría decir que mi sensación originaria de indignación y rechazo al poder constatar las

faltas estructurales ha tornado a cierto lamento; no tanto por la aparición de tal o cual elemento, si no, más bien, por la poca funcionalidad que esos elementos pueden llegar a tener enmarcados en un documento sin carácter ni intención alguna, es decir, de la necesidad que tenemos como docentes de elaborar un documento que sea expresión y sustento de la acción que realizamos en el aula, y que a la postre pudiera ser considerado análogo a esos tratados y métodos históricos a los que tanto me he referido, sin contar el valor metodológico y de investigación educativa que alcanzarían.

Los años de ejercicio profesional me han aportado argumentos que exoneran en cierto grado al colectivo docente, ya que es la misma Administración quien ahoga ciertas iniciativas al respecto desde el instante que anula la capacidad del profesor de, en aras de la especificidad necesaria de algunas enseñanzas, salirse de unas líneas maestras rígidamente trazadas. No obstante, las deficiencias observadas en su momento no encontraban descargo en estos argumentos.

Posteriormente, me acerqué al tratamiento que daban a la cuestión de la afinación, quedando reflejado en el siguiente cuadrante:

TRATAMIENTO DE LA CUESTIÓN DE LA AFINACIÓN						
	LINARES	CÓRDOBA	HUELVA	MÁLAGA	CÁDIZ	JAÉN
Aparición en Objetivos Generales	No	No	No	No	No	No
Aparición en Contenidos Generales	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Aparición en Objetivos por Curso	No	No	No	No	Sí (1º y 2º)	Sí (1º y 2º)
Aparición en Contenidos por Curso	No	No	No	No	No	No
Aparición en Criterios de Evaluación	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Aparición de Objetivos o Contenidos sobre los Aspectos Organológicos del violín que delimitan el concepto de AFINACIÓN	No	No	No	Sí	No	No
Aparición de Objetivos o Contenidos relacionados con Métodos y Técnicas de estudio o Autores y Tratados Clásicos	No	No	No	Sí	No	No
Aparición de Objetivos o Contenidos relacionados con Ergonomía e higiene postural del gesto técnico	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Aparición de Objetivos o Contenidos relacionados con el desarrollo y entrenamiento de la coordinación u otros aspectos de la actividad física que inciden en el control de la Afinación	No	No	No	No	No	No
Aparición de Objetivos o Contenidos relacionados con el proceso histórico de la afinación y temperamento como base de la comprensión de los actuales sistemas de Afinación en uso	No	No	No	No	No	No
Aparición de Objetivos o Contenidos relacionados con la utilización de nuevas tecnologías para el perfeccionamiento del gesto técnico y la afinación	No	No	No	No	No	No
Aparición de Objetivos o Contenidos relacionados con estilos y tendencias musicales de especiales exigencias en afinación (nuevos Sistemas de Afinación o modelos etno-musicales distintos a los clásicos)	No	No *	No	No	Sí	No*

Figura 32

* Incluye iniciación a la Música Contemporánea aunque no plantea sus exigencias de entonación ni una metodología específica.

Podemos observar cómo resalta la minoría de casillas en blanco, constatando, genéricamente, el abandono que la afinación tenía en su tratamiento curricular. El primer dato que resaltaba era que ningún centro incluía entre sus objetivos generales nada acerca de la afinación, dado que se trata de un pilar de suma importancia en la interpretación del violín su inclusión está más que justificada, es más ¿existen objetivos más relevantes para un instrumentista de cuerda que el control de la afinación? Justo en este punto surge un conflicto: aunque cada centro tiene potestad para ampliar la redacción, estos objetivos vienen orientados en B.O.J.A. A excepción de Linares, en donde ni tan siquiera aparecían, los demás centros se limitaban a transcribir lo publicado por la Junta de Andalucía, declinando su potestad de concreción curricular. ¿Cómo achacar culpa alguna si es la propia administración encargada de velar por la calidad de la enseñanza quien olvida incluir un elemento de tanta relevancia? Este hecho nos sitúa en la necesidad de reflexionar sobre los métodos de fijación de estos objetivos por parte de la autoridad competente. Pero para más sorpresa, sí viene referenciada -la afinación- como contenido. En mi opinión esto es descabellado ya que, puestos a saber de lo que hablamos, contenidos serían todos los conocimientos y procedimientos necesarios, a modo de herramientas, que son necesarios para lograr una correcta afinación, que a su vez, también podrían ser expresados como objetivos secundarios de la enseñanza ya que afectan también - o se encuentran interaccionados - a otros objetivos de carácter técnico o artístico. La afinación, entendida como la suma de estos elementos, en un sentido amplio y así expresado, como detallado en aras de no crear confusión, puede ser entendida como contenido -siempre y cuando también tuviera su expresión adecuada en los objetivos- no siendo, en absoluto, el caso.

En otro orden, atendiendo a los objetivos específicos del curso, determinados centros (Jaén y Huelva) la incluyen para el primer ciclo. Este hecho, positivo en principio, trasluce una problemática de mayor calado; sitúa este aspecto en un contexto de *iniciación*. No se considera que deba de ser una materia transversal y constante en la evolución académica del estudiante, ya que no vuelve a aparecer ni como objetivo ni desarrollado como contenido. Estamos ante una actitud ciertamente difundida que relaciona su aprendizaje en el marco del repertorio elemental, como si, una vez tratada en la etapa inicial, quede fijada al conocimiento y destreza ulterior. Con la máxima firmeza, considero que es un grave error de planteamiento y de praxis, tal y como expresaba a lo largo de los diferentes capítulos de la tesina y tal como he tratado a lo largo del presente trabajo. Que el estudio de la afinación es una constante a lo largo de la actividad profesional y que es dentro del repertorio superior donde se generan

los mayores inconvenientes, es un principio que no cabe discusión en cualquier ámbito profesional de nivel notable.

A pesar de lo que aprecio mejorable en su planteamiento, estos centros denotan una determinada sensibilidad al tema que nos ocupa, lo que los diferencian del resto que no expresan nada al respecto.

No obstante, llamaba la atención que al tratar los criterios de evaluación sí era incluida como un elemento de relevancia – en cinco de los seis centros estudiados- determinante e importante en la calidad de una interpretación y, en consecuencia, en íntima relación con la calificación. Está servida la contradicción. En efecto, es imposible sustraerse de lo esencial de este principio si queremos valorar, por un lado, la interpretación o, por otro, la técnica instrumental. ¿Cómo entender que podamos apreciar un elemento para cuantificar la evolución técnico-interpretativa de un estudiante y, al mismo tiempo, no haberlo introducido previamente como objetivo y haberlo desarrollado como contenido?

Ya que la afinación, como concepto global, no puede trabajarse si no es desde sus elementos constituyentes, me interesé por ellos dentro de las programaciones obteniendo un resultado francamente negativo tal y como se puede observar en la tabla anterior.

Por último, me detuve en el capítulo referente a la Metodología (primer cuadrante): En los centros de Linares, Cádiz, Huelva y Jaén, no aparecía ningún capítulo destinado este fin, quedando dispersada la información al respecto a lo largo de todo el documento de una forma algo vaga y sin orden. En los que sí, como Córdoba, el enfoque no era del todo claro, ya que estaba dividido en cuatro apartados: *Estudios, Obras, Técnica y Pasajes Orquestales*, siendo cada uno una relación de obras y autores sin más explicación o desarrollo argumentativo. En el otro caso afirmativo, Málaga, todo lo que se incluía era, textualmente, lo siguiente: *“Insistencia en la transmisión de un método de estudio correcto en la audición de la música y la familiarización con el vocabulario musical”*. Ante este concepto de metodología creo que se comprende mejor el grado de fracaso escolar existente en los conservatorios elementales y medios.

A modo de resumen creo conveniente incluir las conclusiones finales de la tesina ya que fueron el pie a la presente Tesis Doctoral, de las que emana el protocolo. Si bien no todas quedan continuadas o tienen trascendencia en el presente trabajo o, incluso, han quedado superadas, todas son el germen de lo aquí expresado:

“La Afinación, como un tema de carácter multidisciplinar, tal y como queda reflejado a lo largo de la exposición de los aspectos científicos e históricos realizada en los capítulos III, IV, V y VI (donde se pretende reflejar un mapa conceptual de las vinculaciones e influencias de diferentes áreas del conocimiento hacia la afinación, en la intención de eliminar cualquier explicación pseudo-pedagógica que se apoye en aspectos relacionados con el talento o el virtuosismo para explicar la correcta o incorrecta afinación), requiere de un estudio amplio y detenido, aportando al futuro profesional tanto las herramientas necesarias para un ejercicio más efectivo de su profesión, como los conocimientos necesarios para investigar y avanzar de forma autónoma en la Técnica Instrumental, aspecto imprescindible en un mundo de gustos estéticos en continuo movimiento. Este estudio, dada su amplitud e importancia, no es posible circunscribirlo en la actual carga lectiva destinada a la asignatura troncal de Violín (una hora semanal), con lo que se abren dos alternativas necesarias:

- Ampliar la carga lectiva de dicha asignatura para dar cabida a los mencionados contenidos.

O, de manera óptima, en mi opinión;

- Introducir en el diseño curricular de la especialidad una nueva asignatura destinada a tratar los aspectos teóricos que inciden en la Técnica e Interpretación del Violín, donde tendrían su cabida éstos y otros muchos contenidos destinados a formar al futuro intérprete de manera más integral e intelectual, superando una formación práctica, que sin ser negativa, sí podría considerarse limitadora. (Ver Apéndice A.7. donde de expresa un ejemplo de Guía Base de Programación para una posible asignatura complementaria en la especialidad de Violín)

Queda constatado que la principal dificultad que el alumnado de Grado Medio en Conservatorios Profesionales Públicos de Andalucía aprecia en la Interpretación del Violín es La Afinación. Esto viene respaldado por los resultados obtenidos en la encuesta realizada (Ver análisis de datos). A su vez, ocupa el primer lugar en volumen de estudio y tiempo dedicado en clase, constituyendo uno de los factores más valorados en los Solistas profesionales del violín. Esta realidad no tiene un reflejo adecuado en las Programaciones Didácticas de los Conservatorios, que al margen de otras graves carencias formales, no incluyen este aspecto en sus contenidos de trabajo a lo largo de todos los estudios de Grado Medio. Se desprende esta afirmación al observar la falta de contenidos y objetivos relacionados tanto directamente con la afinación, como con los elementos y aspectos científicos e históricos vinculados a ella, sin los cuales cualquier conocimiento al respecto queda descontextualizado. Podría decirse que hay una dicotomía entre realidad y programaciones, constituyendo un grave problema para el futuro profesional y laboral de los estudiantes.

La afinación ha estado presente en toda la Metodología Clásica de Violín desde los primeros Tratados del siglo XVII, pudiéndose sintetizar la mayoría dentro de unos principios didácticos comunes (ver cuadro denominado “Aportaciones de los Métodos Clásicos a la enseñanza actual” del VI. 3. 1. apartado b) sin embargo, el análisis de las programaciones actuales en nuestros conservatorios constata un alejamiento metodológico de dicho patrón. Sin embargo, las obras más utilizadas en nuestros conservatorios, son mayoritariamente de principios del siglo XIX, con lo que no sería muy descabellado pensar que se está haciendo una lectura, cuanto menos, incompleta (ver resultados encuesta a alumnos referidos al estudio de los tratados) , debilitando gravemente su valor pedagógico y generando en los alumnos graves lagunas en conceptos técnicos y procedimientos de corrección de errores (ver resultados encuesta a alumnos referidos hábitos de estudio, ejercicios y definición de técnica). Por ello, es necesario realizar profundas investigaciones para recuperar el sentido original de los Tratados Históricos, para acertar en su interpretación y servir de plataforma, contrastada por el tiempo, para generar nuevas propuestas metodológicas, entre ellas, sobre la Afinación en la Interpretación del Violín.

En el camino de elaborar dichas propuestas metodológicas, no debemos olvidar, como queda reflejado en mi estudio, que tanto la exigencia estética como las necesidades expresivas de nuestro tiempo, plantean un reto a Técnica de la Afinación aún mayor que tradicionalmente, con lo que debemos de completar y desarrollar los válidos principios metodológicos clásicos con los avances realizados en otras áreas de conocimiento como:

- *Las Ciencias de la Actividad Física, necesarias para optimizar los procesos de trabajo y coordinación muscular, tal y como se expresa a lo largo del capítulo VI, ya que, en última instancia, todas las cuestiones interpretativas se ven representadas en un gesto técnico. De su control y su entrenamiento depende la mejora general artística.*
- *Las Nuevas Tecnologías, destinadas a ser testigos correctores objetivos e invariables, completando y potenciando la percepción humana al respecto.*
- *Las nuevas tendencias musicales, que tienden a romper los patrones clásicos de la entonación y el temperamento, siendo el violín, a la vez que el más antiguo instrumento sin modificación del espectro organológico actual, uno de los de mayor proyección dentro de este campo, gracias a su versatilidad.*

La enseñanza no puede quedarse atrás de estos avances, siendo el estado actual de nuestros conservatorios altamente deficitario en estos aspectos.

A pesar de lo relevante de la cuestión, hay un grave déficit de bibliografía didáctica específica que trate La Afinación en la Interpretación del Violín de forma independiente e integral, aportando al alumno, no al virtuoso concertista, una guía clara, tanto de los aspectos a considerar como los métodos de corrección (a lo largo de mi estudio no he podido encontrar un referencia bibliográfica al respecto que se ajuste a lo aquí planteado), por lo que es urgente la realización de investigaciones encaminadas a ir despejando incógnitas de la compleja ecuación aquí expuesta. Las consecuencias de estas investigaciones no solo tendría su repercusión en la vida académica, sino que, visto el altísimo porcentaje de intencionalidad profesional de nuestros alumnos de Grado Medio, redundaría en el campo profesional, y por ende, en el económico (mejores profesionales para más y mejores proyectos artísticos) y socio-cultural (mayor difusión con mayor calidad).

No es la naturaleza del trabajo encontrar razones, sino encontrar líneas de investigación necesarias, no obstante, de la plasmación y exégesis de los datos pueden apreciarse determinadas situaciones que conviene resaltar como posibles indicativos de fracaso escolar y carencias metodológicas;

- *Hay una excesiva variabilidad de profesorado, dañando gravemente la formación metodológica del alumnado. Según se expresa en el capítulo VIII, el promedio de profesores de violín que tiene un alumno de grado medio es de 4,29 (moda: 4). Teniendo en cuenta que el desarrollo de cualquier sistema de trabajo en violín se adquiere, como mínimo, en varios años, no es una condición ideal, es más, genera confusión. En una enseñanza artística, es esencial la estabilidad del profesorado.*

- *El tiempo de estudio dedicado al Violín es notablemente insuficiente en el grado de formación en el que se encuentran los encuestados, empezando a ser aconsejable si se elevara el promedio un 100%. Un promedio de 86,25 minutos de estudio diario (moda: 90), no alcanza siquiera a una buena sesión de calentamiento físico ante la interpretación. Ante los esenciales principios que se trabajan en este nivel, así como las necesidades que genera el repertorio, un estudio diario de 160 a 180 minutos es lo mínimo aconsejable. Esto constituye uno de los más importantes obstáculos para la profesionalización musical, ya que obliga, en una edad temprana, a un alto grado de exigencia y disciplina. No obstante, según todos los estudiosos, es condición indispensable.”¹¹²*

¹¹² GALLARDO LORENZO, L. R., *La afinación como aspecto epistemológico de la interpretación del violín. Evaluación de su estado en la enseñanza profesional de música del Sistema Público Andaluz.*

II. 1.2.- Ámbito de validez: Marco académico de aplicación.

La soledad del artista ha sido ha lo largo de los tiempos una constante que ha acompañado a la praxis de músicos, poetas, literatos y artistas plásticos, muy especialmente desde el Romanticismo. No obstante, visto lo anteriormente expuesto, parece ser que se ha tomado al pie de la letra a la hora de planificar la formación de, al menos, los futuros instrumentistas de violín de Andalucía. La búsqueda personal del camino metodológico que mejor se adapte a las características personales del artista es un camino que antes o después todo profesional debe de recorrer. En él, las dudas dan paso a soluciones, las barreras a respuestas, los fracasos construyen el carácter de tu mensaje y, tras algún tiempo, se define tu método. Pero este proceso es la resultante de una madurez que se alcanza tras el ejercicio de la profesión, de la puesta en marcha de las estrategias metodológicas desarrolladas durante los años de formación.

Si bien una evidencia se sitúa, en esencia y por definición, en el lado opuesto de la prueba, debo de apelar a su carácter intuitivo para afirmar que las *evidencias* de estar en un sistema de educación donde no se está aportando unas herramientas claras y funcionales para el ejercicio de la profesión artística toman fuerza a cada instante que se proponga un sucinto análisis de la realidad. La investigación para la obtención de la suficiencia investigadora (ahora D.E.A) anteriormente expuesta es, en sí misma, un termómetro acerca de este hecho sobre un elemento de base de la epistemología de la interpretación de violín, situando en las manos de los investigadores educativos un mensaje claro y urgente: debemos aportar propuestas metodológicas claras, integrales y funcionales si queremos que el final de la educación artístico-musical no sea una callejón académico cerrado y sus estudiantes puedan desarrollar a una vida profesional.

Este es el contexto del Protocolo de Trabajo aquí propuesto. Profundizaré en su concepto:

Poder sintetizar todo lo que es necesario para trabajar de forma integral una pieza musical desde el primer acercamiento hasta su interpretación al público es, en mi opinión, el objetivo metodológico más importante. Integrar en un mismo procedimiento cada uno de los aspectos a tratar, ordenarlos en el tiempo y diseñar una pauta generalizable de trabajo; un protocolo de estudio. Este propósito es de una notable complejidad ya que debe de coordinar una enorme cantidad de elementos, no obstante, si todos ellos pudieran estar

ordenados jerárquicamente, dejarían de ser un problema ya que, temporalizando las actividades a realizar, el violinista sólo tendría que centrarse en la elaboración de cada una de ellas a la vez que sigue la estructura organizada. De esta forma, su concentración no quedaría mermada y podría desarrollar todo su esfuerzo sobre la materia que se le plantea a la vez que avanza en la pirámide de elementos integrantes de forma casi imperceptible. En otras palabras, muy cercano a lo que experimenta un atleta durante su preparación física, gracias a una serie de protocolos de entrenamiento, el profesional centra su atención en las pautas establecidas con el convencimiento que, al margen de mejoras siempre posibles, esa planificación responde a unos criterios técnicos que garantizan un determinado nivel de consecución y mejora.

Esta herramienta proporcionaría al estudiante avanzado y al profesional la posibilidad de organizar óptimamente su tiempo, eliminar trabajos redundantes y elevar el nivel general de su técnica sin derivar la carga de trabajo fuera del objetivo específico de la obra a estudio.

¿Por qué centramos su ámbito en los niveles superiores de formación, así como en el ejercicio profesional?

En primer lugar, responde a una inquietud directamente evolucionada del espacio académico en el que ejerzo docencia. Veíamos anteriormente cómo los estudiantes de Grado Medio se encontraban con unas necesidades que no tenían una clara definición en la acción docente. Estas lagunas persisten al iniciar los estudios superiores, agravándose significativamente por las características propias de la nueva etapa, caracterizada por la falta de tiempo, la carga lectiva y la necesidad de introducirse en actividades pre-profesionales de alta exigencia (programas de formación orquestal, cursos de perfeccionamiento en temas específicos, conciertos, audiciones, etc.) Son, por tanto, el alumnado que más sufre esta carencia metodológica y, a la vez, donde su intención primigenia de constituir una síntesis que optimice el tiempo de trabajo, toma más valor.

Por otro lado, es de suma importancia entender que el Protocolo se basa en unos conocimientos previos. Es decir, no conduce, de forma directa, al estudio de las técnicas esenciales, sino que crea una trama conceptual global que articula los elementos técnicos aprendidos y los desarrolla, potencia, interacciona y completa.

Por añadidura, su estructura y planificación necesita de patrones de conducta que para edades demasiado tempranas suponen una línea

difícilmente de seguir. Dar reglas al respecto de la madurez intelectual de un estudiante resulta siempre una tarea avocada al fracaso, no obstante, la edad de 15-16 años puede ser un momento correcto para su introducción. De cualquier forma, el presente estudio se desarrolla con sujetos de entre 20 a 26 años.

Por último, como apuntaba con anterioridad, la manera de cada artista de organizar su trabajo es, en esencia, su diferencia y su grado de éxito. Pero esta elevación a la excelencia se fundamenta en los principios de la profesionalidad. En otras palabras, el académico, en oposición al artista fortuito, parte de una base establecida y contrastada, validada por los grandes maestros, la técnica como ciencia epistemológica y el método como empírica. De esta manera, en íntima relación con lo expresado por un refrán popular dentro del ámbito musical que reza que *no hay mal músico a papel aprendido*¹¹³, tenemos la obligación de tener un protocolo claro que, al margen del talento de un violinista, le conduzca a la defensa honorable de su profesión. Es una suerte observar como cada día son más los estudios que centran la atención en los estadios iniciales de la enseñanza, sin duda con un criterio acertado ya que se trata de una etapa de suma importancia, pero la crítica etapa final de la carrera académica suele estar descuidada en los aspectos de procedimiento y, dadas las carencias descritas, era necesario empezar, en este caso, por el final.

Visto que para organizar los elementos constituyentes de la interpretación es necesario crear un orden interno que los jerarquice, nos situamos en uno de los elementos de mayor innovación aquí presentados: basar en el estudio de la afinación el resto de los aspectos.

A lo largo de la historia de la metodología de enseñanza del violín, los teóricos han trabajado en la dirección de discernir los elementos que constituían una correcta técnica, como Herrando, Mozart, Baillot, Sévçik, Auer, Flesch o Galamian entre muchos otros. Este hecho era de suma importancia ya que daba pie a la posibilidad de estudiar cada uno por separado, desarrollarlo y perfeccionarlo hasta los mismos límites de lo fisiológicamente posible por medio de ejercicios y trabajos específicos. Pero, en el esfuerzo por discernir, a todos ellos se les quedaba una asignatura pendiente; organizar un sistema de trabajo que vuelva a integrar cada elemento. En esta coyuntura, a la cual no se suele dedicar gran atención, se decantan dos opciones; la

¹¹³ Tratar de explicar este refrán para un no músico entraña su dificultad: Se fundamenta en desmitificar las capacidades del virtuosismo o el talento musical frente a la virtud de un método que transfiera fielmente a la ejecución la información existente en la partitura. Especialmente válida esta afirmación en el ámbito grupal (orquesta o banda de música), apela a la profesionalidad, la pulcritud de la dedicación frente a lo voluble de la improvisación, sin negar, en ningún instante, las virtudes de ésta y su valor artístico.

aditiva, es decir, la recomendación expresa de, simplemente, recorrer todo el camino, de la “a” a la “z”, como expresaba el maestro Sévçik. Y la subjetiva, que por medio de consejos de gran interés, pero nada concluyentes como método, intentaban dar a conocer la manera personal de cada uno, tendiendo, en la mayoría de los casos, una división horizontal del tiempo, es decir, épocas dedicadas al trabajo de la técnica pura y, por otro lado, espacios consagrados a la interpretación. Los más modernos (Flesch y Galamian) plantean un nexo válido: el trabajo en las escalas entendidas como un sistema integral donde se ponen en funcionamiento todos los elementos técnicos y expresivos que puedan ser necesitados en el contexto artístico.

Sin duda, todos ellos han definido opciones válidas, consagradas por artistas de primera fila. No obstante, la definición temporal es aquí, como en la práctica totalidad de los aspectos de la vida actual, un factor de primer orden que impone su severa regla a todo procedimiento que queramos poner a examen. En otras palabras, la disponibilidad de tiempo no es comparable y, por tanto, estas opciones que basaban su eficacia en las largas horas que se dedicaba al trabajo pormenorizado de los elementos interpretativos, quedan ahora inutilizados por unos sistemas académicos que dejan muy pocas horas a la semana libres para poder desarrollar el método de estudio.

Encontrar un elemento que, desde él y como nexo entre todos, articule un trabajo concentrado e integral es la premisa de los procedimientos que puedan ser aplicados a la vida académica actual. Mi opción ya la he planteado en innumerables ocasiones: la afinación. Más adelante veremos cómo se integra esta opción en el punto II. 1.3.

Para dicha integración, resulta imprescindible basarse en los conocimientos que aportan otras ciencias que por su carácter o naturaleza entran en contacto con la propia actividad interpretativa. Este principio, que parece no tener fisuras conceptuales, ha tenido ciertas reticencias en el mundo académico más rancio, ya que existía cierto recelo a la hora de aprender de actividades que se suponía muy distantes.

El Protocolo aquí expuesto se fundamenta teóricamente en un abanico de ámbitos de conocimiento de los que toma tanto actividades como argumentos de elaboración.

Así, de la ciencia de la Actividad Física y el Deporte recogeremos datos que nos ayuden a comprender cómo aprende el cuerpo, como lo controlamos y qué le podemos pedir cara a la interpretación. De la

Teoría de la Percepción comprenderemos los estímulos que procesamos y cómo los computamos. La Teoría de la Música será la herramienta de definición del elemento esencial del problema; el Lenguaje Musical. La Teoría Curricular vendrá a determinar si las propuestas pedagógicas están dentro de unos parámetros de plausibilidad académica, será una evaluadora del sistema y marco de las modificaciones futuras. Por último, con un peso específico muy significativo, la Historia de la Metodología Musical nos dará la capacidad de analizar el pasado, no de forma abstracta y general, sino aportando una lectura clara de los que ya pasaron por estas incógnitas y dieron sus soluciones.

Sobre estos fundamentos trataré a lo largo del apartado II.2.

II. 1.3.- Organización interna del protocolo: “Pirámide de Afinación”.

Formalizar una estructura que suponga la ordenación jerárquica de las actividades a realizar dentro del proceso global de estudio de una pieza musical es, particularmente, el reto y el objeto principal del presente estudio. Esta estructura se fundamenta en una premisa: es el trabajo específico de la afinación el punto de partida de donde generamos las demás líneas de actuación.

Antes de analizar la validez argumental de ello, expondré, de forma esquemática, la manera en la que se dispondrían los elementos constitutivos del proceso general de trabajo interpretativo:

- 1) El proceso se define como un *gradiente de control de la afinación*. En otras palabras, que cada nuevo elemento que se integra está directamente proporcionado, y en medida, al grado de fijación del aprendizaje motriz que hayamos obtenido sobre la afinación y, además, su consideración constituye la constatación del nivel obtenido sobre ésta.
- 2) Se segregan aquellos aspectos que podrían considerarse ajenos a la técnica (expresividad o determinaciones estilísticas), cuyos elementos son traducidos a su definición gestual, y / o técnica, para integrarlos en la mecánica ejecutora. Todo ello, sin desmérito alguno de la libertad artístico-expresiva o espontaneidad del momento de la interpretación, que, por el contrario, se ve potenciada por el mayor grado de control y precisión obtenido durante el trabajo preparatorio.
- 3) El trabajo específico de la afinación generará dos evoluciones paralelas que, unificadas por el factor *tempo*, se unirán para definir un elemento en común: la interpretación.

- 4) La primera de las evoluciones se centrará en la colocación, precisión, articulación y desplazamiento de la mano izquierda y sus dedos. De su consideración surgirán secuencias de digitaciones y desmangues que, dada su mecanización imprescindible, podrán ser ejecutadas, de forma progresiva, a los *tempos* más exigentes.
- 5) La segunda, desarrollará el concepto del sonido y definirá las articulaciones del arco. Desde el punto imprescindible de trabajo de la *notas tenidas* (Son filé) para la obtención de sonidos puros – cercanos en lo posible a una emisión de frecuencia *seno*- la mecánica de la producción de sonido se perfecciona para controlar las más mínimas interferencias y fluctuaciones que enmascaren el análisis de frecuencias. La integración del ritmo (expresión implícita en el lenguaje musical, que es aportado en la partitura, mensurando la longitud y definición de acentuación de los sonidos trabajados anteriormente en blanco) definirá un uso concreto del arco en aras de su consecución precisa. Este uso, en aplicación de lo diseñado previamente dentro de la idea artística global que el intérprete determina anteriormente a abordar el trabajo puramente técnico (como expresaba en el punto 2 de la presente relación) dará resultado en la concreción de unos *golpes de arco* determinados.
- 6) Llegado al desarrollo de ambas líneas, materializado por la consecución de un tempo de ejecución cercano al predeterminado como *final* dentro del carácter y estilo de la pieza, se alcanza una coordinación general de los elementos constituyentes del ejercicio motriz que constituye, en última instancia, la interpretación.

Este proceso se basa a su vez en tres posicionamientos que, en su acción conjunta, constituyen la columna vertebral del protocolo: la necesidad de un *agente-control* como feedback constante que descarte fluctuaciones de la percepción, el desarrollo de un *plan de trabajo* que secuencie las actividades y un grado de desarrollo de la técnica previo -como comentaba anteriormente cuando trataba en ámbito de desarrollo del Protocolo- que se ve garantizado en su continuidad por la introducción de una *gimnasia específica*.

Para comprender mejor los seis puntos anteriormente expuestos veamos una gráfica que señala las líneas de evolución:

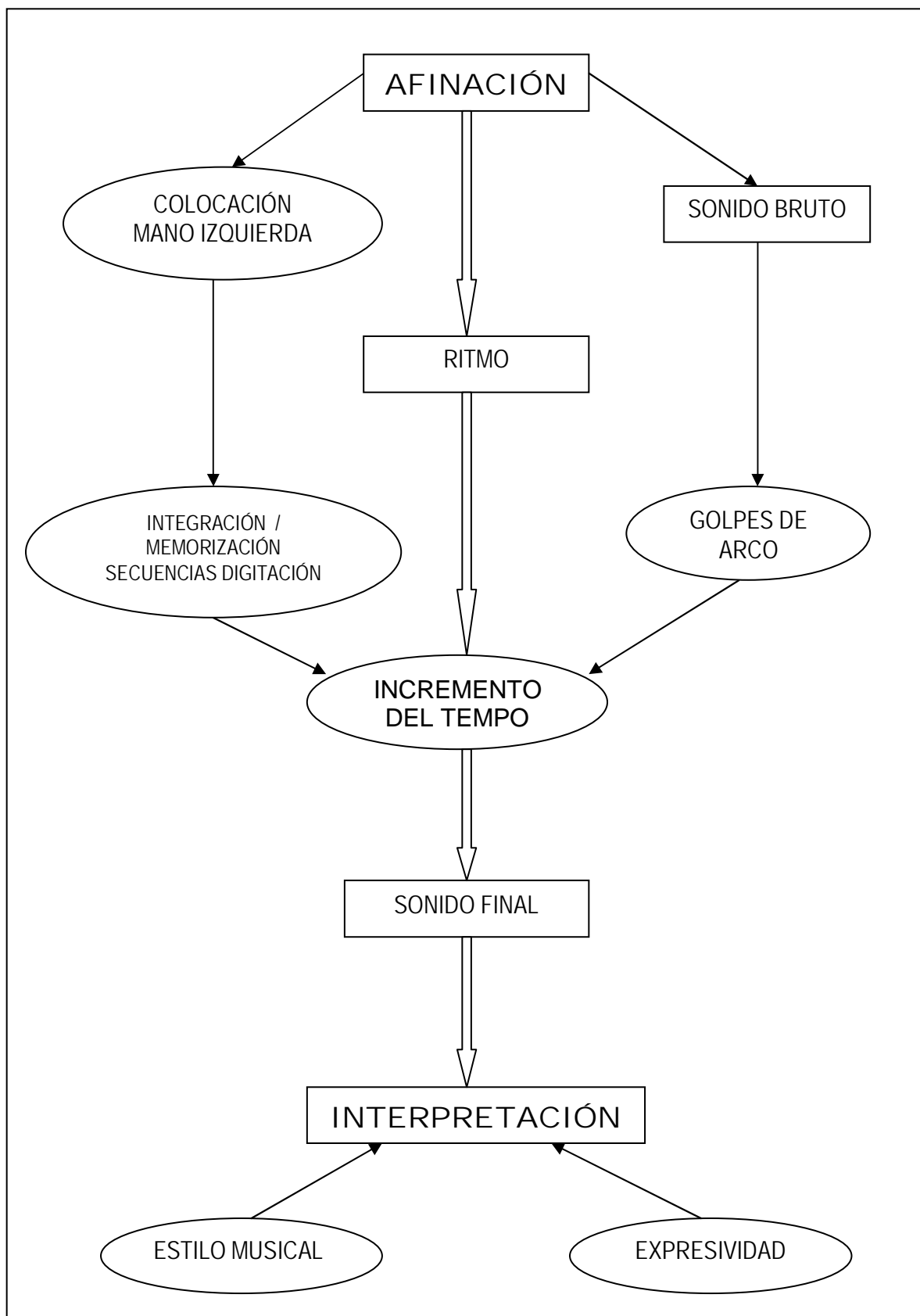


Figura 33: Proceso general del trabajo interpretativo en la Pirámide de Afinación (*gradiente de control de la afinación*).

Podríamos expresarlo de forma piramidal, aludiendo al carácter de jerarquía que le imprimo a la distinta prioridad que cada elemento tiene, de esta manera, la rediseñamos según la siguiente expresión gráfica:

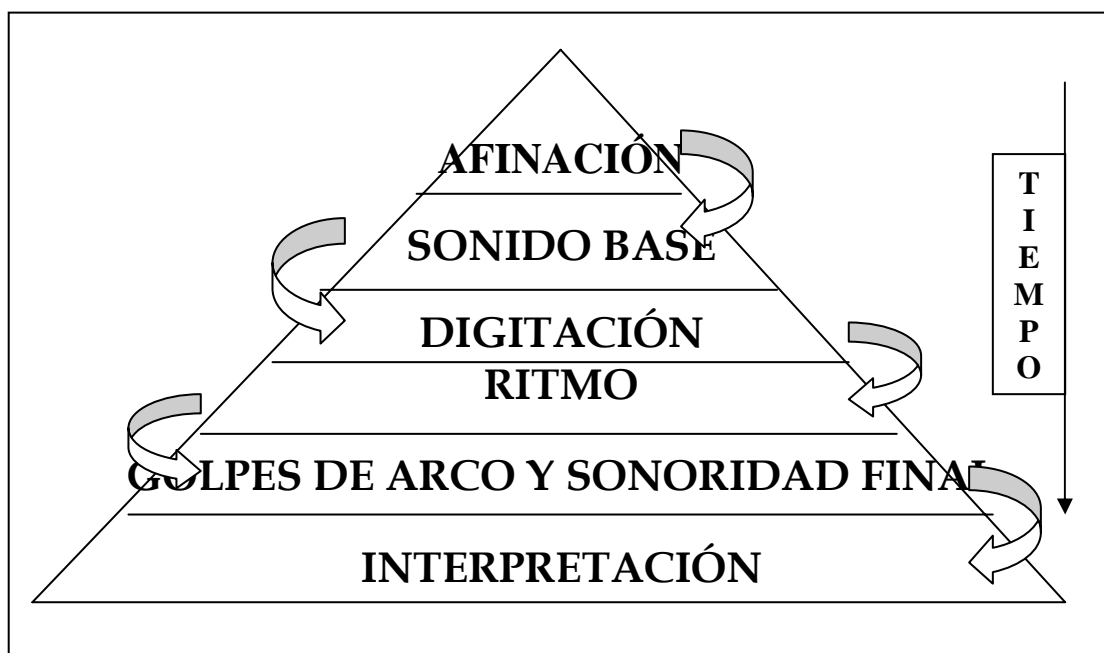


Figura 34: Pirámide de Afinación.

Llegado a este punto hay que defender el posicionamiento fundamental; la afinación como base de la estructura. ¿Por qué?

Para muchos violinistas de todos los tiempos, este principio ha permanecido dentro de lo que podría considerarse como el ideario artístico personal de cada intérprete. Más una cuestión de higiene conceptual u honestidad por la excelencia, que un aspecto necesario e imprescindible tratable dentro de la técnica. Ello, no obstante, generaba una incomprensible contradicción ya que, como veremos más adelante en las referencias específicas a la metodología tradicional, por un lado dedicaban leves comentarios de carácter general a la *atención debida* a la entonación, encuadrándola como una actitud, no como una técnica, y sin embargo, al mismo tiempo, un porcentaje muy elevado de los ejercicios y estudios propuesto tratan de sistematizar unas estructuras de digitación que tienen su clara orientación a un trabajo destinado al control de la afinación. ¿Por qué no reconocerla como un aspecto técnico? Podemos especular, si duda, pero hay una razón que destaca por su sencilla verosimilitud; la no diferenciación entre capacidad, entrenamiento y percepción. En otras palabras, ¿cómo podía admitir un músico profesional que su

principal inconveniente técnico se derivaba de la grave dificultad de poder escuchar afinado su instrumento? Era como proclamar al viento que un pintor tenía dificultad en diferenciar los colores o que un cirujano era incapaz de mantener firme el pulso. De esta forma, soslayando causa y efecto, este prejuicio se ha mantenido a lo largo de los siglos provocando graves carencias en la educación. Si no afinabas era porque no tenías condiciones para ser músico, una salida tan sencilla como falsa. No obstante, ya tratábamos el caso en el desarrollo del punto I. 3.1. con diferentes ejemplos de procedimientos para su estudio y control aportados por teóricos que se desmarcaban de la norma.

Ha sido en el pasado siglo cuando la afinación ha ocupado un primer plano de la interpretación. En primer lugar, por factores relacionados por el enorme desarrollo de la exigencia interpretativa y la proliferación de grabaciones cada vez más técnicas y tratadas en búsqueda de unos ideales artísticos que solo eran propios de la imaginación en ausencia de la tecnología. Por otro lado, la mayor y mejor comprensión de la conducta humana, su fisiología y sus capacidades han ido desechando ideas como las que aludía anteriormente sobre la carencia de talento u odio.

Sea como fuere, sólo ha sido un avance; el de la conciencia de su valor e importancia. Si embargo, algo más lento y vago ha sido su concreción en técnicas y métodos de estudio e integración en la interpretación.

Además de las referencias conocidas de los teóricos ya en mil veces nombrados, me interesé por encontrar apoyo en teóricos propios de la Escuela Española. Así, como muestra del creciente interés sobre el tema que se experimentó desde la primera mitad del Siglo XX, hallé un bello e interesante tratado firmado por Alfredo Larrocha, quien fuera profesor de violín del Conservatorio de Música de San Sebastián e hijo adoptivo de la misma ciudad, titulado *Manual del violinista. Consideraciones generales sobre la historia del origen del violín, su técnica, estética, pedagogía e higiene, aplicadas a la enseñanza de los instrumentos de arco*, que merece atención.

Larrocha afirma que *la afinación es el problema más difícil que se presenta a todo instrumentista de arco y que debe de ser su constante preocupación en el estudio, no dejando pasar la menor falta, pues sólo así se logra la perfecta educación del oído; la negligencia en estos casos, es causa de que se llegue a perder la sensibilidad auditiva y se caiga en el más grave de los defectos: la*

*desentonación*¹¹⁴. Observamos cómo relaciona de forma clara diversos conceptos esenciales: afinación-máxima dificultad, atención en el estudio-educación del oído. Para su control propone el estudio muy lento de escalas con sonidos tenidos en constante comprobación según el método de *sonidos resultantes* de Tartini, así como la consideración teórica del Círculo Armónico, también denominado modernamente Círculo de Quintas por el que se ordenan, según filiación, las veinticuatro tonalidades, es decir, considera a la afinación tanto un su componente técnico como en el plano de la Teoría Musical. Si sumamos a todo ello que, dentro de la misma obra, afirma que es el sonido el segundo problema más relevante (su producción, flexibilidad y *belleza*), nos encontramos con un análisis plenamente coincidente con los datos emanados de la Tesina anteriormente expuesta y matriz del presente trabajo.

Como planteaba, el cuidado de la afinación ha sido un hecho creciente a lo largo del siglo pasado hasta alcanzar el máximo interés de algunos teóricos en su último cuarto. En especial, de aquellos que no subyugaban a la fácil inercia de seguir la línea tradicional, que si bien se basaba en principios más que contrastados, empezaban a tener graves incompatibilidades con los tiempos y la forma de vida de una sociedad que no era reflejo claro de lo pasado. En esta línea, una de las obras más importantes de los últimos años y que más relevancia a tenido entre los amantes del violín, que ha liberado de ciertos lastres históricos a su estudio y que ha dibujado nuevos espacios donde el desarrollo de la actividad artístico-interpretativa, ha sido *El violín interior* de la violinista francesa Dominique Hoppenot. Debe mi atención expresa y dilatada, tanto por lo claro de sus palabras cara al tema que pretendemos dilucidar, como por el interés que en sí encierran; una sabiduría sin afectaciones, sencilla y llena de sentido común. Alejada de cualquier actitud profesoral que recuerde a reproche y todo un decálogo de cosas útiles que hacer, expresadas desde la experiencia y la observación.

Introduce un capítulo completo a la afinación, iniciándolo con una clara idea:

No se puede plantear la afinación como un problema aislado, independiente de nuestra unidad instrumental. Sobre todo porque es parte integrante de la búsqueda de la sonoridad a la que contribuye ampliamente en lo que se refiere a la claridad y a la vibración. Pero su complejidad y la importancia que adquiere en el arte de tocar el violín,

¹¹⁴ LARROCHA, A., *Manual del violinista. Consideraciones generales sobre la historia del origen del violín, su técnica, estética, pedagogía e higiene, aplicadas a la enseñanza de los instrumentos de arco*, Ed. Martín y Mena, San Sebastián, 1939, pág. 49.

*tan sutil en lo que le concierne, justifica que le demos un tratamiento propio y le consagremos un especial desarrollo*¹¹⁵.

Vemos como este planteamiento es perfectamente compatible con la estructura piramidal anteriormente expuesta.

Hoppenot no elude en ningún instante el carácter de problema que la afinación tiene, es decir, es un escollo, no utiliza circunloquios ni pretende insinuar que su no dominio o control tenga nada que ver con las cualidades naturales del intérprete. Se hace honrado eco de la difícil relación que une a los violinistas con la afinación, eliminando complejos que no ayudan a dar con soluciones satisfactorias. Pero, a la vez, se configura en un posicionamiento intransigente con su carencia ya que, al margen de argumentos de tipo idealista, comprende la naturaleza concreta del problema:

Cualquier "más o menos" en el rigor de los intervalos es (percibido o no) un debilitamiento del mensaje musical emitido.

Este argumento es de suma importancia para la comprensión de la estructura piramidal. La referencia clara que Hoppenot realiza a la Teoría de la Comunicación desbarata complejas explicaciones que se relacionen con la obtusa y extensa Teoría Musical al respecto, alimentada durante siglos en mitad de aportaciones científicas, místicas, teológicas, culturales y tecnológicas. Aterrizamos de divagaciones al afirmar que, ante todo, la Música es un Lenguaje que trata de establecer una comunicación entre, al menos, dos sujetos. Sea por la razón que se pretenda, en cada momento ha existido y existe un código determinado, un código que se fundamenta en una relación matemática de intervalos que nuestro cerebro descodifica gracias a los patrones establecidos y que, tras su proceso, entiende. ¿Cómo apreciar la interpretación, el mensaje profundo, si el código queda alterado?

*El sistema de alternancia de tonos y semitonos de nuestras escalas*¹¹⁶*constituye la base misma de la tonalidad, es decir, de la inmensa mayoría de la música que escuchamos o tocamos: debilitar el juego de los intervalos que procuran la sintaxis en su sentido propio, limitarlo a cierta curva melódica o a una sucesión de acordes, no logrará sino alterar el sutil punto de referencias que opera (a pesar nuestro, pero infaliblemente) nuestro oído y, por tanto, deteriorará, en parte quizá, pero de todos modos gravemente, la eficacia de la ejecución musical, a pesar de sus posibles méritos.*

¹¹⁵ HOPPENOT, D., *El violín interior*, Real Musical Editores, Madrid, 1991. Pág. 105 y siguientes.

¹¹⁶ Se refiere al actual sistema de Temperamento Igual.

Ciertamente, lejos de considerar si los patrones de entonación, pensados para favorecer la ejecución de los instrumentos de teclado y las evoluciones tecnológicas de otras familias instrumentales, son de aplicación ideal a las cuerdas frotadas, estamos inmersos en una realidad que, sobre todo, hay que adaptarse y participar de ella. De lo contrario entramos en el espacio de lo esperpéntico, o como dice Hoppenot:

"Toca desafinado, pero ¡es tan músico!", no puede ser sino una ocurrencia de humorista.

Si bien estamos ante un problema que incide con especial fuerza sobre el violín, Hoppenot opina que no debería ser razón de queja, ya que subyace un testimonio suplementario: el excepcional impacto que al humano provoca el violín. Afirma que está claramente demostrado por diversas experiencias que el oído *tolera sin rechistar*, si proviene de un cantante, toda clase de *portandos*, *vibratos* o inflexiones de altura que le obligan a restituir la nota real escrita, sin embargo, tratándose de un violinista, el más mínimo desmangue desgraciado que no alcanza el justo espacio en el agudo, o una inocente octava donde los sonidos no consiguen el unísono absoluto, provocan de inmediato muecas en la sala (por no nombrar otras consecuencias más drásticas si estamos en el contexto de unas pruebas, examen u oposición).

Los instrumentistas de cuerda suelen ser destinatarios de numerosas expresiones jocosas (según el prisma de observación, por supuesto) por este hecho, existe en este colectivo una extraña focalización por la que se tiende a comprobar la exactitud de las quintas entre las cuerdas de forma convulsiva, aumentando su rango en relación con la dificultad del pasaje. Hoppenot, al respecto, apunta la frase popular que viene a denominarnos: *"Esa gente que emplea la mitad del tiempo en afinar y el resto, en tocar desafinado"*. Prosigue afirmando que constata que la afinación es una preocupación constante del instrumentista de violín y que tocar verdaderamente afinado sigue siendo hoy un hecho poco frecuente.

En resumen, hemos obtenido por muy distintas vías la misma realidad: Una problemática que provoca, dicho coloquialmente, malas sensaciones en el intérprete y acarrea muy negativas consecuencias tanto en el plano artístico como en el profesional. Ello justifica sobradamente, a mi juicio, que constituya este punto, en apariencia escollo insalvable, la posición de partida de una estructura global de trabajo. No obstante, podemos llegar más lejos en nuestro razonamiento si nos proponemos conocer algo más del por qué de esta realidad.

Así lo entiende también Hoppenot¹¹⁷ cuando, avanzando en el tema, pone de manifiesto que uno de los orígenes de esta situación está en la sinonimia que generamos entre *tocar siempre desafinado y no tener oído*, tal y como ya apuntaba anteriormente. Esto constituye un grave error de entendimiento ya que, sencillamente, confunde la capacidad de tocar afinado con la de oír afinado, siendo, en realidad, el centro de un grave malentendido histórico que impide que muchos estudiantes progresen en lo que podríamos considerar *el arte de la entonación* ya que, apoyados en fundamentos no verdaderos es completamente imposible entrever soluciones de carácter práctico.

¿Qué aportar al violinista que observa de desafina, que probablemente ni tan sólo es consciente de ello o al que pierde la capacidad de controlarla en el momento del arrebató expresivo de la interpretación? Hoppenot profundiza: En primer lugar una premisa, *no se está en condiciones de oír mientras se toca*.

El primer remedio necesario cuando nos enfrentamos con el problema de la afinación, según Dominique, es el de restituir la escucha, es decir, abrir el acceso al oído. No por defecto de éste, sino porque en la mayoría de las situaciones existe una dispersión de la atención. Es aquí donde el Protocolo incide para complementar su apreciación; tenemos que aislar el trabajo específico de la afinación, obtener un fruto satisfactorio y, gradualmente, ir introduciendo todos los demás aspectos de la interpretación sin agravio de la capacidad de discernir y controlar. Como nombraba en la enumeración de los seis puntos definitorios del proceso, estamos ante un *gradiente de afinación*.

Para Hoppenot queda otro obstáculo grave para un aprendizaje *propiamente dicho* de la afinación: *Muy pocos pedagogos se centran de verdad en este problema, la iniciación a la afinación permanece ausente, paradójicamente, en la enseñanza del violín*. Finalizando esta afirmación con una pregunta, *¿Cómo podría ser de otro modo si la entonación es, o bien un don o bien la capacidad del dedo para corregir su posición cuando se coloca fuera de su lugar?* De nuevo estamos ante un planteamiento que era revelado de forma empírico-estadística en la tesina ya citada y que constituye una motivación para el desarrollo del presente trabajo.

Recientemente, en la Universidad de Gran Canaria, Teresa Pérez Suárez firmaba una tesis doctoral bajo el título *Análisis acústico de la afinación de intervalos melódicos simples en la enseñanza del violín de Grado Elemental* (2002). Muestra clara del interés del tema y el grado de sensibilidad que la Escuela Española de Violín ha tenido y tiene por los aspectos técnicos y pedagógicos del violín. Esta respuesta, tanto la de la doctora Pérez –enfocada a una etapa de iniciación– y el

¹¹⁷ HOPPENOT, D., *El violín interior*, Real Musical Editores, Madrid, 1991. Pág. 123 y siguientes

presente trabajo –encuadrado dentro de un ámbito profesional- son co-sustanciales al cambio filosófico que la interpretación del violín ha sufrido. Sus objetivos son tangibles, técnicos, abiertos a otras áreas del conocimiento y metodológicos.

La afinación instrumental se adquiere por medio de una técnica inteligente -prosigue Hoppenot- gracias a la cual se aprende a tocar afinado. El deslizamiento del dedo para corregir una nota, queda como un recurso excepcional, exclusivo del intento de disimular el fallo ya realizado. No podemos entender que una técnica sea correcta si se fundamenta en la capacidad de corrección posterior al error, estaríamos ante un baile de patinaje más que ante un discurso musical. La entonación *perfecta* se define como el arte de formar intervalos exactos entre las notas.

Ello requiere la coincidencia de dos clases de oídos, es decir, de dos capacidades bien diferenciadas en su función y que tradicionalmente han sido confundidas en un *todo revuelto* denominado capacidad. Por un lado el *oído exterior* sería el encargado de captar y procesar una información latente (el sonido), y por otro, el *oído interior*, que reproduce mentalmente el discurso musical mediante la pura evocación, es decir, residente en la capacidad intelectual, genera una imagen auditiva, siendo plenamente independiente a la percepción. Tal y como recrea en su mente el atleta que se prepara para un esfuerzo máximo cada uno de los gestos a realizar, sincronizando así mente y cuerpo, el violinista necesita de esta imagen auditiva.

El oído exterior es un oído control que verifica que la nota obtenida sea conforme al resultado pretendido y garantiza su posible rectificación. La necesidad de simultaneidad entre ambos es capital. El intérprete se ve obligado a ser juez y parte del proceso. La carencia de un control efectivo deriva en la incapacidad de percibir diferencias ya que no se recibe sino la nota exterior tal y como ha sido ejecutada, sin haber oído la verdadera nota correcta, la nota interior, estando abocados a ir de imperfección en imperfección a lo largo de la interpretación.

La corrección de una nota falsa se basa en un proceso de comparación, tal y como afirma Hoppenot; entre la nota interior y la exterior. Este flujo constante entre interioridad y realidad debe de mantenerse de forma perpetua, no debe de existir la ejecución fuera de este proceso ya que, al final, el fruto de este proceso es la perfección del movimiento de los dedos y el desmangue, la sincronización del gesto, su mecanización. Integrar las sensaciones físicas en las mentales. Estamos provocando que el concepto de afinación torne de una realidad correctiva a otra de carácter profiláctico.

Este planteamiento constituye un axioma para entender tanto la afinación en sí misma como cualquier procedimiento o proceso para su trabajo o aprendizaje. No obstante, es necesario precisar diferentes aspectos ya que, en la línea del presente trabajo, nada debe quedar en el aire o a expensas de eventualidades si lo que se pretende es diseñar un protocolo generalizable, útil y que tenga entre sus principios el de ahorrar tiempo de dedicación:

Al hablar de oído interior o de imagen auditiva como modelo al que compararemos el sonido resultante, es ineludible entrar a valorar el factor cultural de la realidad de la entonación. En otras palabras, no estamos ante un hecho que podamos elaborar desde un proceso lógico o de depuración de sensaciones, como en ocasiones deja entrever Hoppenot, sino que por encima de otros aspectos que puedan ser más o menos contingentes, se trata de una medida humana, aleatoria y reglada, mensurable y contrastable. Por otro lado, el planteamiento que realiza Hoppenot se fundamenta implícitamente en un cúmulo de situaciones ideales que van desde la presunción de una correcta formación previa en lo que a lenguaje musical se refiere, un tiempo de estudio amplio y relajado, y, en global, una serenidad frente al trabajo que denota la madurez necesaria de un profesional. Sin embargo, la situación a la nos enfrentamos en los centros superiores de enseñanza musical en Andalucía, en general, y el estudio particular que he realizado en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba, es de un tono radicalmente opuesto a todo ello.

Debemos de anular condicionantes muy definitorios: una deficiente formación en las etapas inicial y media en aspectos como el Lenguaje y la Teoría Musical, en las pautas esenciales del estudio instrumental y una carencia de base técnica con la que afrontar los problemas interpretativos, entre otras lagunas de orden metodológico. Por otro lado, como se analizará más adelante, la realidad curricular avoca al estudiante a un trabajo contrarreloj, donde la carga lectiva obliga a rendir en muy diversos frentes prácticos (asignaturas como Orquesta Sinfónica, Orquesta de Cuerda, Música de Cámara, Jazz, Repertorio con Pianista Acompañante, Taller de Música Contemporánea, etc.) dentro de unos programas pseudo-profesionales sin contar con el tiempo óptimo para su preparación aun en el caso de una perfecta predisposición técnica, formativa, intelectual y artística. Es decir, un exceso de presión que anula la necesaria introspección al que cualquier método tradicional pueda apelar.

Esta clara situación de caos organizativo-académico, provoca a su vez una amplia heterogeneidad de estados de percepción (cansancio,

estrés, ansiedad, hiperactividad, depresión, euforia, desconcentración generalizada, etc.) que no ayudan en absoluto ni a la elaboración precisa de modelos mentales (imagen auditiva-oído interior) ni a la capacidad operativa de compararlos con los sonidos resultantes (oído exterior).

¿Cómo aplicar un enfoque que se plantea axiomático en el estudio y el entrenamiento de la afinación, como describe Hoppenot, a una realidad tan hostil a los propios principios en los que se fundamenta? Antes de contestar a esta pregunta asalta un pensamiento; necesitamos actuar sobre esta realidad que se antoja el problema. No obstante, más allá de las posibles recomendaciones, esta acción queda lejos de las manos del docente, como ya he referido en diversas ocasiones, quién está sujeto a una fuerte estructura administrativa que tiene en los cargos electos su génesis necesaria. En la acción docente sólo queda diseñar estrategias que por encima de argumentaciones teóricas, supongan la mejora y el avance en la formación del estudiante.

Volvamos a la pregunta realizada. Deberemos centrarnos en aquello que la realidad afecta de forma directa: En primer lugar a la capacidad de elaborar el modelo, en segundo, a ser fiel control del sonido producido.

Estas disyuntivas preocupaban desde los inicios de la interpretación profesional del violín. Las soluciones más notables que se habían formulado, como ya he expresado en el apartado correspondiente a la evolución de la técnica instrumental, estaban basadas fundamentalmente en la fiel capacidad del instrumento de afinar según la naturalidad física. Es decir, los métodos de Tartini o Bremner se apoyaban en la Teoría de los Armónicos y en las propiedades de vibración por simpatía y *pulsaciones* de los sonidos producidos en el violín. Estos métodos, dentro del concurso imprescindible de las cualidades del intérprete, daban fruto en una entonación muy rica en matices, es decir, cercana a unos parámetros pitagóricos. La evolución de la afinación en su proceso de universalización ha dado lugar al actual Sistema de Temperamento Igual, donde todos los semitonos son iguales. Esto hace que, paradójicamente, un oído muy curtido en la Teoría y en el canto natural-melódico, pueda llegar a ser un inconveniente. La división de la escala en 1200 *Cent* supone una regla estricta que es difícilmente educable dado su alto grado de artificialidad y, para muchos, carencia de expresividad, pero las circunstancias actuales de la Música, como profesión, han consolidado su uso incluso más allá de la intervención de los instrumentos de afinación fija (destinatarios

principales de este sistema) Se ha convertido en un modelo cultural propio de nuestro tiempo.

Y es precisamente en nuestro tiempo cuando se propone la solución en forma de tecnología. En todo ámbito artístico donde el academicismo esté presente, existe un cierto grado de reticencia a la utilización de herramientas electrónicas que realicen funciones (a fin de cuentas cálculos) que antaño formaran parte de las atribuciones del buen artista. Parece como si, al facilitar en cierto grado la tarea, se estuviera traicionando algún canon de excelencia o que “aquel sabor” se perdiera. Aún más, como comentaba hace unos párrafos, cuando hablamos de la capacidad de discernimiento auditivo, que tan ligada está al orgullo del músico. Pero encerrarse en convencimientos que sólo pueden sustentarse por medio de la estética o la tradición, sólo lleva al desaprovechamiento de lo que la evolución tecnológica aporta.

Es obvio, a mi juicio, que el profesional, el artista, debe de tener muy claro las atribuciones de la herramienta y nunca llevarla al extremo para tornarla en regla u objeto en sí mismo. Sin duda alguna, vieja querella ya, es previa a la tecnología la sabiduría de dominarla tanto en su aspecto puramente funcional como conceptual.

De esta manera, para el tema que nos ocupa, existen diversas fórmulas que ejercen una acción verificadora del proceso expresado por Hoppenot. Sus beneficios son inmediatos, como patrón del modelo mental a elaborar y como *feedback control* de la ejecución. No se trata de anular acciones o sustituirlas por la simple lectura de la pantalla de un aparato, se trata de obtener un dato objetivo, constante, mensurable y calibrado. La información recibida será tratada de forma que pueda ser integrada dentro del conocimiento epistemológico de la ejecución del violín. El ahorro de tiempo es muy considerable, así como su aprovechamiento efectivo, sin alterar las capacidades y potencialidades del intérprete, que, lejos de perder posibilidades discriminatorias, fruto de la homogeneidad de criterio, la mecanización de los movimientos – virtud de la anterior- y el aprendizaje por asimilación de patrones, aumenta su control crítico y autonomía en la elaboración de modelos veraces. Volveré a esta afirmación en el apartado destinado a la validación experimental del Protocolo.

Existen dos grupos de herramientas al respecto; el software de corrección de afinación (también denominados programas de *auto-tune*) y los distintos modelos de Afinadores Cromáticos Electrónicos. El primero de los grupos es una herramienta de uso posterior a la ejecución. Este hecho lo limita notablemente en su utilidad en plano

del estudio diario y personal. No obstante, como herramienta evaluadora es muy útil. Por otro lado, la mayoría de estos programas están integrados como utilidades complementarias de software de alta especialización para edición de sonido (como el *Soundforge* o el *Protools*) que requieren potentes computadoras, con unas características de tarjeta de sonido muy definidas y que, generalmente, limitaría en exceso su uso doméstico y en el aula. El segundo grupo, los Afinadores Cromáticos, son la solución que mejor se adapta a la problemática que nos ocupa. Se trata de una herramienta que realiza su medición en tiempo real, pequeña, precisa y barata. Además, de sus propias características pueden derivarse otros beneficios a la interpretación –hablaremos de ello más adelante en profundidad– como la necesidad de producir sonidos altamente definidos, ricos en armónicos, limpios de ruidos y constantes en el volumen para que puedan realizar el análisis de frecuencia oportuno. De esta manera, el estudiante está perfeccionando la técnica de producción sonora y de calidad en el timbre de cada tesitura, a la vez que trabaja la afinación.

Además de lo ya expresado, existen otros argumentos que apuntan a la necesidad de utilizar estos apoyos instrumentales. Los estudios del Dr. Auriol¹¹⁸ vienen a aportar una visión muy objetiva de cómo escuchamos y qué datos procesamos durante la escucha. Una de sus conclusiones apunta a la sistemática confusión que tenemos entre timbre y altura. Este hecho se basa en existencia de dos tipos de altura; la tonal y la espectral. Los armónicos producidos por la fuente sonora y los denominados *sonidos paradójicos* afectan a la capacidad de discernir las diferentes sensaciones sonoras. Esto es fácilmente comprobable empíricamente por el músico profesional en el contexto de una sesión de edición de una grabación de estudio, donde el continuo trabajo de los atributos del color sonoro alcanza a desorientar por completo en el plano de la entonación, llegando el caso de modificarla en numerosas ocasiones hasta descubrir, casi por eliminación de opciones, que estaba correcta en un principio y que solamente se trataba de una inapropiada elección del filtro de armónicos.

En otras palabras, el estudiante se ve sometido a numerosas circunstancias que inciden sobre el timbre del sonido: cambio de cuerdas, desgaste de las mismas, sala en la que se ejecuta (reverberación, absorción de armónicos, expansión de las ondas sonoras, etc.) tipo de arco que se utiliza, tipo y cantidad de resina, humedad relativa (en su interacción con las tapas del violín) y

¹¹⁸ AURIOL, B., "Música, Terapia y Comunicación", *Revista de Musicoterapia* N° 4, Madrid, 1988, consultada en <http://www.auriol.free.fr/clefsons>. (Marzo de 2005)

tesisuras extremas, entre otras, sin nombrar los factores propios de la interpretación que modulan el timbre como parte de la técnica. Una visión objetiva es, desde esta perspectiva, aún más importante.

Antes de proseguir con la línea natural de este apartado, creo necesario introducir un comentario ya que, habiendo tomado prestado el pensamiento de Hoppenot para mi argumentación, no podía dejar de rebatir algunas opiniones que pueden alcanzar a diseminar un concepto de técnica tan útil y claro como el expresado por ella; en aras de una publicidad destinada a captar estudiantes privados, existen pretendidos discípulos que resumen todo un ideario docente en frases cortas de mensaje algo manipulado, al menos a mi juicio. De esta forma, podemos leer en la red:

Tuve la oportunidad de encontrar a Dominique Hoppenot en 1982. Desde la primera lección, ella me transmitió dos cosas esenciales: el diapasón y el porte del arco. Y me hizo comprender que las notas no tenían importancia, que el texto no era sino pre-texto. Venía de descubrir que el violín se trabaja a partir del arco y no a partir de la mano izquierda¹¹⁹.

Esta afirmación encierra en sí misma una serie de contradicciones que ponen en duda la veracidad de su procedencia. ¿Cómo entender la continua vinculación que realiza en su libro entre afinación y la Teoría de la Comunicación, así como las afirmaciones inequívocas acerca del grado de exactitud imprescindible en esta cuestión, si queremos cuadrarlas con este mensaje? A mi juicio, no es sino una muestra más de la realidad que nos ocupa: Su autor es consciente de cuál es el principal obstáculo, la principal resistencia que un estudiante tiene en su aprendizaje instrumental. Debido a la carencia de estudios y material al respecto, su trabajo pasa por una fortísima carga de estudio técnico, o dicho con una metáfora deportiva, ante la carencia de una estrategia queda el camino de la hiper-musculación, línea de acción que conduce a una notable desmotivación en un sector amplio de los estudiantes. Un slogan que deje suponer que aquello que tanto te ocupa no es de relevancia en la pedagogía utilizada por un determinado profesor es un reclamo, toda una bicoca. No obstante, dentro del símil comercial, no descarto que al tiempo, o no exista un beneficio significativo que avale dicha pedagogía, o en aras de ello, estemos ante un fraude y se aborde debidamente el tema con la atención necesaria.

¹¹⁹ <http://www.auviolonagilles.com/avagsp.htm>, consultado en Febrero de 2006. No se trata de cita completamente textual ya que se han corregido diferentes faltas ortográficas.

Eludir su primordial importancia puede llegar a ser, en un momento dado, una salida psicológica que ayude a superar momentos de cierto bloqueo en la larga y esforzada carrera que un instrumentista debe recorrer, pero al final, en las puertas de una exigencia profesional, sólo queda su consideración necesaria. La cuestión se concentra en el espacio y la forma que deba tomar el trabajo específico de la afinación.

Que la afinación sea el punto de partida del trabajo técnico es una premisa que tiene su validación en el propio volumen e importancia de la cuestión, pero, por añadidura, poner en este lugar al ritmo o al trabajo específico del timbre, conducirían a situaciones que sacrificarían necesariamente a la afinación. No dudo que existan contextos artísticos en los que una entonación deficiente no sea relevante (folklore, música funcional determinada, música experimental de variabilidad aleatoria o aquella que se dirige a un público que, sencillamente, no se plantea esta definición) pero los cauces de la profesionalidad, objeto de la educación artística superior, no están en ellos. Este sacrificio de uno de los tres parámetros esenciales de la interpretación, no se produciría de ser la afinación el patrón-origen, ya que en su desarrollo, ritmo y timbre encuentran su espacio de trabajo idóneo, tal y como apuntaba anteriormente y se expresaba en el gráfico.

Un tratamiento priorizado de cualquier aspecto que no sea la afinación, conduciría a la falta de la atención necesaria. Un proceso tan complejo, que integra armónicamente factores de procedencia cognitiva tan diferenciada (percepción, educación auditiva, paradigmas culturales que derivan en modelos establecidos por la Teoría de Música, correlación gestual y dominio psicomotriz, entre otros) requiere de una atención específica, sin interferencias. Su dominio se fundamenta en la necesidad de discriminar y afilar el gesto. Inmersos en otro aspecto de la interpretación, que no cabe duda que sea de ineludible esencialidad, sencillamente, no disponemos del cien por ciento de los recursos disponibles y, por ende, bien no alcanzamos los resultados necesarios, bien el trabajo de ralentiza y adquiere una complejidad que se aleja de las lindes deseadas de funcionalidad y optimización de esfuerzos que se propugnan en la elaboración del presente protocolo.

Esta afirmación, atrevida y original entre los estudios técnicos consultados y que constituyen la base de la técnica tradicional y escolástica, ha estado implícita en numerosas obras pedagógicas. Pero su propio concepto – que no trata de dibujar al violinista como un artista superdotado y con facultades de sensibilidad de orden superior – y la tradicional imposibilidad de un agente control firme, fiable y con la posibilidad de trabajar con él de forma ilimitada – he

de recordar las largas y continuas sesiones de ensayo-trabajo que los grandes violinistas empleaban junto a sus *pianistas de repertorio*, profesionales consagrados a éstos y que velaban constantemente por hacer notar las desviaciones de entonación del solista frente al piano. Obviamente, esta situación ha sido privativa de una elite que no constituye un ejemplo plausible de extrapolar a la realidad del estudiante o del profesional medio, que incluso en el caso del éxito profesional que lo posibilitara, estaría en un contexto anacrónico – no hacía posible, ni bien considerado, su manifestación explícita.

En este sentido, la práctica totalidad de los autores de obras técnicas y pedagógicas, así como los revisores de las ediciones y los autores teóricos, ante el trabajo de un estudio o pasaje de marcada definición de articulación (*perpetuos en detaché, saltillo o martelé*, mayoritariamente) o de combinación rítmica compleja, aconsejan su tratamiento previo dentro de grandes ligaduras, en tempo muy moderado y homogenizando la métrica. Es decir, eliminan aquellos factores que, en lógica, distraen del elemento previo necesario para obtener un progreso imprescindible. Igualmente, al trabajar la mecánica de la mano izquierda, tanto para su activación en velocidad como en su perfecta colocación y desmangue (elementos mecánicos propios de la afinación) es regla hacerlo de este modo, tal y como vemos en un fragmento del celeberrimo ejercicio de Scharadieck¹²⁰:



Figura 35: Fragmento del primer estudio del método de H. Scharadieck, 1900.

En otras palabras; establecen una prioridad, un principio ineludible que es la debida colocación de la mano izquierda frente a cualquier otro elemento. Al unificar el arco en grandes ligaduras estamos retomando un concepto básico, de etapa inicial, del movimiento del arco, es decir, anulamos cualquier factor que lo separe de una ejecución prácticamente intuitiva, con una sonoridad plana, constante y continua, o lo que es igual, un trabajo en *Son Filé*. La ralentización

¹²⁰ SCHARADIECK, H., *The school of violin-technics, Book I, Schirmer's library of musical classics*, Milwaukee, 1900.

del tempo tiene un objeto obvio; espaciar las frecuencias para poder discriminarlas mejor.

Todo ello supone, a mi juicio, más que un elemento de trabajo aconsejable, una solución de mínimos. Así, en la filosofía anteriormente expuesta donde el tratadista no daba el paso de situar la afinación en esta posición primada, los problemas ulteriores se acumulaban. Las soluciones, por ende, eran de carácter paliativo, en unos casos y fruto de la empírica, en otros. Llegar al convencimiento del orden óptimo del trabajo de los elementos de la interpretación es, a su vez, comprender mejor la interpretación y elaborar unas tramas gesto-conceptuales más sólidas y duraderas.

Necesariamente, la consideración del ritmo conduce, mediando el respeto a la partitura y la articulación requerida en ella, a la integración en la ejecución de lo que definimos como *golpes de arco* (Lo expreso como condición necesaria ya que, de no hacerlo así, estaríamos ante un disparate que, lamentablemente, es más común de lo deseado, ya que se obviaría un aspecto esencial en la ejecución: la distribución de arco y el *punto de contacto*, aspectos ambos que deben de estar mecanizados y controlados ya que, de su diseño aleatorio derivaría, en el mejor de los casos, en una carencia absoluta de precisión sonora y concreción rítmico-articulatoria). Al incluir la mecánica específica de los golpes de arco, además de enfrentarnos a un elemento de muy fina catadura y perfil de la interpretación, incluimos una varianza en la sonoridad, en otras palabras, introducimos una variable nueva con un peso específico muy significativo en la comprensión y discriminación de la afinación real del sonido producido (tal y como lo refiere el Dr. Auriol): el timbre.

Unido a esto, el trabajo del ritmo va a reclamar una progresión hacia lo que podemos denominar como *tempo final* o velocidad de interpretación. Este proceso se fundamenta en la coordinación entre las mecánicas de ambas manos. Es decir, a modo de cremallera, une el trabajo independiente de ambos hemisferios cerebrales. Pero, ¿cómo integrar dos elementos cuando uno de ellos no ha sido fijado? Si bien la mano derecha ha evolucionado en la medida de la consideración de la métrica expresada en la partitura y graduada en el proceso de elevación de la velocidad de ejecución, la izquierda no ha recibido tratamiento específico. De realizarlo de este modo, alcanzaríamos una situación complicada de solucionar, y digo solucionar ya que podemos dar por seguro que sin un trabajo dedicado *in expreso* a colocar cada dedo de la mano izquierda en su sitio, valga lo coloquial de la expresión, no tendremos una entonación con el mínimo de rigor necesario. Continuando con el símil de la cremallera, dada defectuosa una de las mitades a unir, quizás podamos cerrarla aplicando una

determinada fuerza (un estudio desproporcionado y de esforzada constancia), pero en cualquier caso, el mecanismo quedaría inservible, sería un camino sin retorno, donde el estudiante está abocado a tocar el pasaje siempre en una afinación aproximada, si no largamente defectuosa. En términos de interpretación, se dice que el pasaje está *sucio*.

Hablar de coordinación es, grosso modo, hablar de sincronización y aprendizaje. Por encima de qué autor o autores queramos referir al respecto, existe un principio aceptado universalmente; para aprender y controlar un gesto en sincronía a otro gesto o factor es imprescindible *un trabajo de repetición*. La mecanización del movimiento resulta ineludible en una actividad tan compleja como es la interpretación del violín, donde pueden llegar a converger decenas de movimientos en un mismo instante.

Pero no nos serviría en nuestra intención de mecanizar, en el caso que nos ocupa, el posicionamiento de un dedo o su posterior desmangue, si en cada ocasión en la que se realiza el gesto se acepta un determinado grado de eventualidad. Una desviación en milímetros supone en ciertos casos una varianza de más de 50 Cent. Esta extraordinaria exactitud ha sido siempre un calvario para todo violinista a lo largo de la historia, siendo origen de soluciones a posteriori que, en mi opinión, nos aleja más de un verdadero control: La tradición reza que *el violinista que mejor afina no es quien menos falla en el desmangue, sino quien más rápido corrige la posición del dedo*. En otras palabras, un sector notable de la escuela tradicional confiaba en que el trabajo a realizar para el aprendizaje de la afinación provenía del propio oído del intérprete, recayendo todo el peso de la cuestión en la capacidad corrección del gesto, incluso llegando a validar la utilización en ese fin de la técnica del vibrado. Esta tendencia ofrece tal cantidad de variables que en muy raras ocasiones podrías repetir varias veces el mismo gesto de la misma y exacta forma, dando al traste con cualquier posibilidad de integración y mecanización. No obstante, ya desde el siglo XIX, autores como Sévçik desarrollaron profundamente el concepto de mecanización como única vía fiable del aprendizaje de la afinación, de su gesto, control y coordinación, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo de su Op. 7, parte primera:



Figura 36: Fragmento Op. 7 de O. Sévçik.

No obstante, podemos entender su obra desde dos perspectivas, por un lado, como un gimnasio completo e integral que exclusivamente tras su dominio y trabajo exhaustivo completo podríamos abordar una pieza (un volumen de trabajo titánico y fuera de las posibilidades del contexto natural del profesional actual) o, en una línea de aplicación directa, usar sus herramientas (que han debido de ser trabajadas de forma previa dentro de su diseño original) dentro de la fórmula de sucesión expresada en la partitura de la obra a trabajar. Esta segunda opción es de adopción mayoritaria en la actualidad.

Llegamos pues a una sucesión de ideas concatenadas; si coordinación es repetición, si cada gesto necesita de ser repetido en exacta igualdad para poder ser integrado y posteriormente reproducido, si se necesita aplicar para ello una serie de ejercicios basados en referencias de posicionamiento fijo de la mano izquierda (Sévçik) y consideramos que cada pieza genera una sucesión distinta de movimientos que deben ser trabajados en su orden, ¿Cómo podemos compatibilizar este trabajo tan preciso con la consideración de ritmo, articulación o timbre?

Incluso en la posibilidad de trabajar cada elemento por separado, sin jerarquía, sólo en su definición técnica pura, surgiría la necesidad de diseñar el orden de ensamblaje, que a la postre, sería el aquí defendido el que recibiría en apelativo de óptimo, ya que es la definición gestual de la mano izquierda que constituye la *placa base* sobre la que poder colocar los demás componentes.

Visto desde una perspectiva científica, una estructura jerárquica donde el gradiente de afinación sea el que regule el ritmo de las actividades garantiza la integración de todos los elementos ya que parte de los estadios más precisos y complejos a los más artísticos y expresivos. Este es el éxito de un estudio en constante avance, constructivo y firme.

En resumen, para Galamian, referencia imprescindible de la interpretación moderna del violín, existen tres componentes fundamentales de la interpretación: Sonido, ritmo y afinación. El primero está circunscrito al gusto personal, el estilo, la escuela y la

circunstancias de interpretación (Sala, formación, grabación, etc.) El segundo, según Cooper y Meyer¹²¹, es un factor esencial del arte, constituyente y estructurante, pero debe encuadrarse dentro de Lenguaje y el propio entendimiento de la Música, en su globalidad, para ser útil. Es decir, forma parte del análisis, de la comprensión de la partitura. Sólo forma parte de la interpretación en su definición final articuladora, siempre posterior a la madurez intelectual y abstracta de la pieza. Y es únicamente el tercer elemento, tras más de veinte siglos de evolución cultural al respecto, el único componente estandarizado, objetivo y susceptible de ser evaluado en tiempo real por elementos ajenos y fiables.

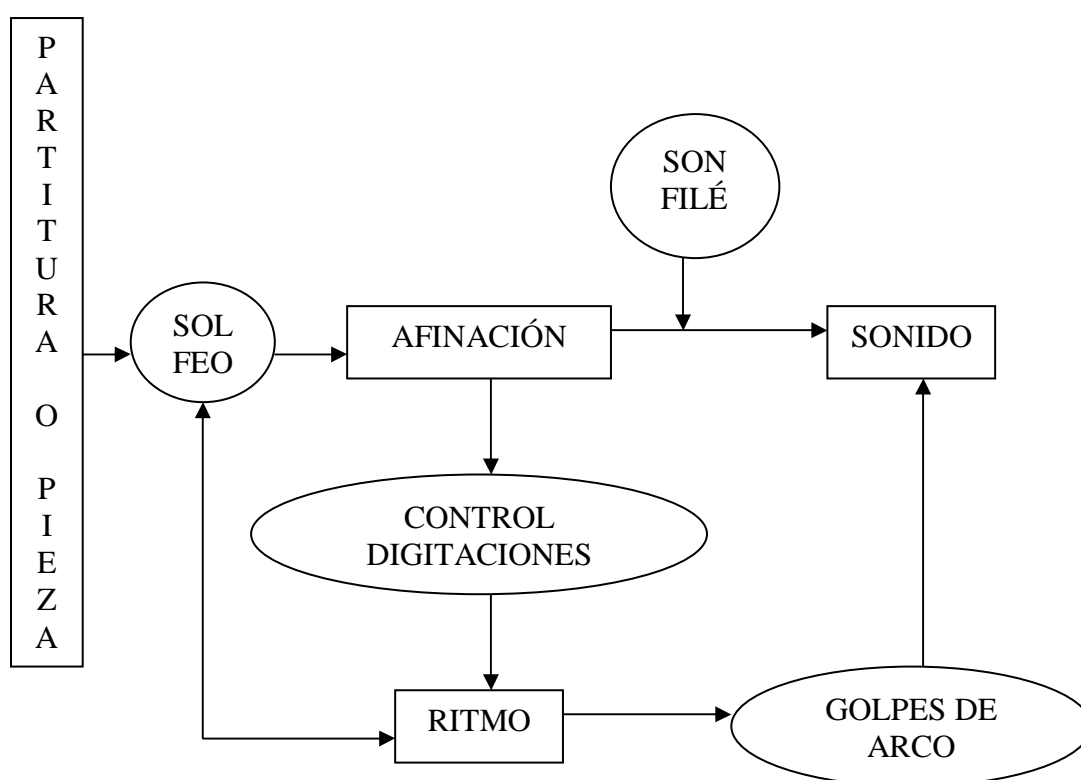


Figura 37: Circuito partitura-realidad sonora. Posición determinante de la afinación.

Si por añadidura, resulta ser un factor de grave interés para el conjunto de los violinistas dado su destacado grado de dificultad y, en nuestro contexto cultural, afecta, en la medida que lo hace, al entendimiento del discurso artístico, estamos ante, literariamente, el cabo de ovillo.

¹²¹ COOPER, G. y MEYER L. B., *The Rhythmic Structure of Music*, Universidad de Chicago, 1960. (Re-dición Editorial Idea Books, Barcelona, 2000)

II. 2.- Fundamentos y Vinculaciones.

II. 2. 1. - Fundamentos y Vinculaciones del Protocolo con la Metodología Tradicional de la enseñanza del violín.

Aspirar a describir un procedimiento por el cual un instrumentista integre sus conocimientos epistemológicos, los amplíe en virtud del repertorio que se esté trabajado y obtenga la definición artística y técnica necesaria para poder exponer este trabajo al público en el seno de una expresión artística completa y con sentido, es, en mayor o menor medida, la inquietud generalizada entre todos los violinistas que a lo largo de la historia han desarrollado su carrera en el plano docente o en el teórico-epistemológico.

Esta necesidad se fundamenta a su vez, ineludiblemente, en la empírica artística personal. De esta manera, arte y ciencia se funden, más allá de rancias disquisiciones acerca de la naturaleza de la música y su praxis. Generar una idea global, un procedimiento, un método, necesita del concurso de elementos de muy diversas procedencias cognitivas, de ciencia, pero no obtendrá ninguna validez si la sensibilidad artística del autor no enfoca el análisis hacia una realidad creativa circunscrita dentro del restrictivo espacio que el concepto de excelencia artística deja a los elementos poco pulidos tanto por genio como por técnica.

Abordar este reto, tan académico como artístico, debe fundamentarse, en cualquier circunstancia, en los elementos descritos hasta el momento. No obstante, existen posicionamientos contrariados a la hora de definir el camino apropiado; por una lado, los defensores de la validez de la metodología clásica en la enseñanza de nuestro tiempo, como por ejemplo los estudios realizados por Novillo-Fertrell¹²², o aquellos que entienden que las exigencias del lenguaje musical actual dejan obsoletas las obras anteriores al siglo XX, dentro de una enseñanza profesional, como es el caso de la investigación realizada para la Tesis Doctoral de Aaron M Farrell¹²³.

¹²² NOVILLO- FERTRELL VÁZQUEZ, M., "Validez de cuatro métodos de violín del siglo XVIII en la enseñanza actual" *Música y Educación*, Madrid, número 33, Abril 1998.

¹²³ FARREL, M. A., *A practical guide to twentieth-century violin etudes with performance and theoretical analysis*, Louisiana State University, 2004.

La primera de las posturas se fundamenta en los elementos y estructura de los tratados, la segunda, en las particularidades del lenguaje, en especial de la problemática de la afinación, a la que se le reconoce como principal elemento definitorio del tiempo actual, basándose en un estudio cuantitativo del tratamiento de los intervalos.

El presente trabajo se posiciona en sinergia con ambas: por un lado, el instrumento, en su constitución física, no ha cambiado (leves modificaciones en el montaje y ángulos de incidencia que no son significativas en los términos metodológicos en los que planteamos el tema de estudio), en consecuencia, al margen de definiciones concernientes a la evolución técnica, y entendiéndolo como un concepto global, las posibilidades de movimiento son las mismas. Es decir, podemos definir que el gesto técnico sea de tal o cual manera o con implicaciones de unos músculos u otros, pero las líneas de movimiento son parámetros definidos por la propia organología. En consecuencia, los elementos constitutivos de aquellos tratados del siglo XVIII son, en esencia, los mismos que ahora precisamos, independientemente de su descripción fina, que ha podido sufrir la lógica evolución.

No obstante, la historia de la humanidad, en general, y del Conocimiento y el Arte, en particular, se ve caracterizada en numerosas ocasiones por recapitulaciones históricas, por retrospectivas que rescatan del olvido elementos del conocimiento que quedan apartados de forma súbita e irracional por los desplazamientos pendulares que la estética y el esnobismo dictan en ciertos momentos. En ese sentido, hay mucho más que simple estructura en lo aprovechable de la metodología tradicional. Las partituras, por más que queramos complicar ciertos cambios, son en esencia ecuaciones con las mismas incógnitas, en palabras de Galamian¹²⁴, tres: *La Afinación*, que debe de ser exacta. *El Ritmo*, preciso y controlado. *El Sonido*, puro y de la máxima calidad (timbre). Si los movimientos generales son los mismos, nuestra fisiología también y los pilares interpretativos permanecen, es de obligada consideración profundizar en los clásicos. Pero por otro lado, una realidad cambiante requiere de respuestas metodológicas diferentes y adaptadas. La validez de lo clásico no debe confundirse con lo imprescindible de lo coetáneo.

¹²⁴ GALAMIAN, I., *Interpretación y enseñanza del violín*, Pirámide, Madrid, 1998.

De cualquier forma, es interesante observar cómo ciertos pilares permanecen inamovibles. El objeto de los tratados y métodos de todos los tiempos es común, y en consecuencia, como describe Novillo-Fertrell, comparten bloques de trabajo: *Técnicas y Recursos Didácticos*, *Principio de Naturalidad* y *Elementos básicos de la ejecución*.

Los podríamos expresar en el siguiente cuadro;

APORTACIONES DE LOS MÉTODOS CLÁSICOS A LA ENSEÑANZA ACTUAL		
<i>Bloques de trabajo</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>
Técnicas y Recursos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Rendir en el estudio • Obtener expresividad por encima de virtuosismo • Formar en el estilo musical de la época • Independizar al alumno del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio Mental <ul style="list-style-type: none"> - Afinación y digitación - Cambios de posición - Coordinación de las dos manos • Concentración en el estudio • Estudio previsor de posibles errores • Dinámica de arco • Improvisación y transporte
Principio de Naturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un estado físico flexible y relajado • Sonido continuo y bello 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de gimnasia postural y elasticidad
Elementos Básicos de la Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener calidad en Sonido • Dominar la Afinación • Dominar el Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> • Presión del arco sobre las cuerdas • Punto de contacto sobre las cuerdas • Velocidad del arco • No colocar ninguna marca en el diapasón • Juegos con figuras rítmicas en pasajes de igual Tempo • Control de los cambios de tempo

Figura 38

Este planteamiento es, por tanto, un ideario a cumplir por cualquier propuesta metodológica que pretenda ser válida, sin perjuicio de incluir todos los avances, medios y especificaciones que deban de hacerse en aras de una funcionalidad mayor para el tipo y forma de expresión contemporánea. Un apunte al respecto; sea por los motivos que sea, lejos este discurso del objeto del presente trabajo, la música más vanguardista (propia de las décadas setenta y ochenta) no ha sido integrada en la cotidianidad del repertorio. Las actuales líneas compositivas, si bien integran un lenguaje expresionista muy avanzado, con recursos estilísticos tomados de las composiciones

experimentales del último cuarto del siglo XX, tienden a un nuevo neo-clasicismo. Por otro lado, el repertorio más en cartel sigue estando formado en su mayoría por obras propias del estilo del XIX y primera mitad del XX.

Al mencionar la palabra *validez* es imprescindible hacer notar el concepto, que respecto a la enseñanza musical, alcanza. Galamian es un constante defensor de todos y cada uno de los teóricos que han existido, ya que, en su opinión, de todos ellos han surgido buenos instrumentistas, buenos artistas de profesionalidad intachable (en referencia a aquellos métodos más relevantes en la historia, interpreto). Este hecho es para el ilustre pedagogo razón suficiente de su validez. No obstante, como lo han hecho a su vez los más notables profesores, se decanta por el trabajo específico de sólo unos pocos de ellos, mostrando así su preferencia y la distinta consideración de validez que les imprimía. Por lo que surge una cuestión ¿Qué define el grado de validez de un método o sistema de estudio para violín? Sin duda alguna estamos ante otra cuestión que reclama estudio específico.

En la clase del Maestro Galamian encontramos nombres como Zukerman o Perlman, dos violinistas que sobrepasan con creces, por su virtuosismo y éxito artístico, el ámbito de lo calificable. Sus compañeros menos nombrados recogen galardones y distinciones a nivel internacional. Todos ellos eran seleccionados de entre los casos más destacados de niños prodigio, becados por poderosas fundaciones con el objeto de potenciar sus ulteriores carreras (con fines claramente lucrativos en el ámbito discográfico). Sin las enseñanzas de Galamian no hubieran salido de lo amateur, pero: ¿Es éste un contexto oportuno para determinar la validez de los métodos a seguir en un centro público de estudios? Creo que no precisamos respuesta.

Por tanto, se abre camino la necesidad de redefinir el concepto de validez. Cada obra de las denominadas clásicas han surgido en un contexto, con objetivos determinados descritos por la propia época. Como ya hemos analizado, las características del alumnado de hoy de los Conservatorios Superiores dicta mucho de las condiciones en las que Leopold Mozart, Kreutzer o Auer desarrollaron su trabajo, por lo que antes de definir las adaptaciones necesarias de la metodología tradicional, hay plantear qué es válido y qué no lo es dentro del contexto actual.

En concordia con el espíritu del presente trabajo y originando sus elementos filosófico-didácticos de base, considero que la validez – desde el punto de vista de su planteamiento metodológico- de un procedimiento de trabajo viene determinado por:

- a) *La integración de los elementos esenciales de la metodología tradicional*, tal y como expresaba en el esquema anteriormente expuesto.
- b) *Su accesibilidad desde distintos niveles de preparación*, ya que, por un lado, trabajamos con una heterogeneidad muy amplia de nivel técnico y actitudes propias o adquiridas en los estudiantes que acceden al Grado Superior. Y, por otro lado, para escapar de una inercia de estandarización del *punto de partida* que algunos métodos propugnan, es decir, que o bien resultan demasiado elementales para una aplicación curricular en Grado Superior -aun cuando los principios técnicos que se pretendan obtener sean imprescindibles en cualquier grado- o bien quedan por encima de la realidad formativa de nuestros centros de estudios.
- c) *Integración de las necesidades técnicas y artísticas a una evolución destinada a objetivos académicos y / o profesionales*. No siempre está presente un objetivo claro y plausible para el alumno medio que se sumerge en un mundo de excelencias artísticas al tratar de trabajar, en los términos expresados, los métodos clásicos tradicionales. Para el alumno de gran talento, en la perspectiva de una *actividad concertística*, estos principios de calado perfeccionista y altamente técnico, quedan rápidamente contextualizados y adquieren el valor para el que fueron concebidos. Sin embargo, el alumno medio, que experimenta notables dificultades en la superación de la problemática de ejecución del repertorio a estudio, gran parte de los trabajos técnicos que la metodología tradicional plantea, no suponen una lanzadera funcional a su consecución, sino, simplemente, un escollo más, incomprensible en el mayor número de las veces al no tener a su alcance las sensaciones de control imprescindibles que hacen posible la integración de los gestos técnicos dentro de la trama conceptual global de la técnica. En este sentido, es imprescindible sintetizar la esencia del trabajo e integrarla de forma explícita en el repertorio a estudio, generando en el alumno, en todo instante, la visión clara del objetivo a conseguir, al mismo tiempo que facilitamos la capacidad de auto-evaluación en la progresión experimentada por el alumno, pilar fundamental de la motivación de éste frente a nuevos retos. Este hecho no es incompatible con el ejercicio abstracto, es decir, la diaria y sistemática regeneración técnica de los principios técnico-posturales y somáticos, propios de lo que en el presente estudio he denominado *Gimnasia*, encaminados a un estado de forma general óptimo, a

una predisposición al aprendizaje debido a la correcta activación de los mecanismos de *correlación*.

- d) *Significación del avance en los estudiantes de desarrollo menos evolucionados*. En efecto, es un recio convencimiento el que me lleva a afirmar que será más susceptible de extrapolación un protocolo que desarrolla más a los menos capacitados que aquel que diera grandes resultados en elites superdotadas.
- e) *Optimización de tiempo y recursos*. Es un aspecto necesario; frente a la, en la práctica, total disponibilidad temporal que caracterizaba la enseñanza musical en los siglos XIX y primera mitad del XX, el currículo de Grado Superior del actual modelo de estudios obliga a multiplicar la efectividad de los procesos de trabajo técnico. El estudiante carece de la posibilidad de dedicar diariamente largas sesiones de estudio que, por otra parte, no dejan de ser imprescindibles. Este factor, al margen de disertaciones al respecto de su naturaleza o de la no operabilidad de la norma, introduce la necesidad de revisar y adaptar la metodología tradicional bajo un rigor temporal para el cual no había sido concebida.
- f) *Utilización de medios de medida objetivos destinados a la auto-evaluación que conduzcan a un proceso de Meta-cognición como objetivo último de la enseñanza reglada*. Sin duda alguna, la meta más loable e imprescindible de cualquier método; poder aportar al estudiante las herramientas que le habiliten a un trabajo continuado sin la necesidad imprescindible de un constante *feedback* por parte del profesor (en íntima relación con el punto “d”).

Este ideario docente de la metodología a utilizar, no es otra cosa que el análisis necesario que todo profesor ha tenido que realizar ante la obligación de diseñar un plan de trabajo para su alumno. Sin duda alguna, cada alumno es un caso único y poco generalizable -al menos desde una posición estricta- pero resulta imprescindible elevar el grado de concreción curricular para obtener una herramienta pedagógica plausible de ser analizada. En este sentido, es preciso comprender, por encima de lo particular, el contexto de la enseñanza. En otras palabras, cada profesor se trazará sus líneas metodológicas en la dirección de especialización profesional en la que apunten la mayor parte de sus alumnos. Tomando esta consideración, el objetivo del presente trabajo se centra en la formación de titulados superiores con dos ámbitos de desarrollo mayoritarios: la docencia en sus diferentes facetas y niveles, y el ejercicio profesional como

instrumentista de violín en el seno de alguna modalidad de Orquesta o Conjunto Instrumental. Este hecho le diferencia de la tradicional objetivación de la formación superior clásica, que casi unívocamente, sólo consideraba el ejercicio de la carrera de solista, hecho altamente minoritario en el conjunto de los graduados.

De cualquier forma, los grandes profesores reconocidos por la historia –tal y como ya hablábamos en el capítulo al respecto- aun siendo perseguidores siempre de alumnos de enorme talento que proyectaran su docencia en el contexto de brillantes carreras como solistas, son una guía incuestionable, ya que el futuro profesor debe de estar plenamente formado en la totalidad de las posibilidades técnicas del instrumento, debiendo estar en la predisposición de ofrecer este conocimiento –ordenado y coherente- al alumno con excelente talento y proyección, que sobre él deba ejercer magisterio.

Veamos al respecto, según referencia Farrel, un cuadrante con la metodología utilizada por los tres maestros más relevantes del siglo XX con sus discípulos, expresada por el autor y la fecha de publicación del método o tratado referenciado y en el orden de acción pedagógica descrito:

Leopold Auer	Kreutzer (1799), Rode (1813), Rovelli (1820 y 1822), Dont (1849), Paganini (1820).
Carl Flesch	Kreutzer (1799), Filorillo (1790), Rode (1813), Sauzay (1889), Vieuxtemps (1846), Dont (1849), Schradieck (1900), Wieniawski (1854), Sauret (1886), Paganini (1820), Ernst (1865), Sevcik (1881, 1895, 1905 y 1905).
Ivan Galamian	Kreutzer (1799), Filorillo (1790), Rode (1813), Gavinies (1800), Dont (1849), Dancla (1870), Sauzay (1889), Wieniawski (1854).

Figura 39 : Comparativa Farrel.

Observamos cómo la metodología de Kreutzer, Rode y Dont son compartidas por los tres. Podríamos, por tanto, entenderlas como imprescindibles en cualquier integración sintética de la metodología clásica. Por otro lado, Paganini, Wieniawski y Sauzany aparecen en dos, dando, en general, la apariencia de un cierto acuerdo sobre la importancia de la metodología clásica, a pesar ejercer su docencia en una época de revolución radical del lenguaje musical. Este dato viene a completarse con el estudio, que con motivo del trabajo de investigación –tesina- propio de los estudios preliminares del grado de Doctor, realicé de la metodología utilizada en Conservatorios

Profesionales de Música de Andalucía¹²⁵. En él se realizaba una enumeración de la metodología empleada según lo expresado en las correspondientes programaciones de la asignatura de violín durante todo el Grado Medio (como expresaba en el punto II. 1). Lo vemos en el siguiente esquema:

METODOLOGÍA	
<i>Autores de Tratados y Métodos referenciados en cualquiera de los apartados de las programaciones de la asignatura de Violín.</i>	
LINARES	Suzuki, <i>Crickboom</i> , Kaiser, Kreutzer , Wholfahrt, Fiorillo, Flesch, Rode , Wieniawsky, Dont y Paganini.
CÓRDOBA	Kreutzer , Wohlfahrt, Kayser, Fiorillo, Trott, <i>Crickboom</i> , Komarovsky, Fortunatov, Cohen, Dancla, Bloch, <i>Schradiack</i> , Galamian y Newman, Gregorian, Hrimaly, Flesch, Sêvçik, Rode , Suzuki, D'Bériot, Dounis.
MÁLAGA	Claudio y Campos, Krotkiewski, Sêvçik, Polo, <i>Schradiack</i> , Kreutzer , Flesch, Martinu, Rovelli, Rode, Dancla, Rode , Dont, Paganini.
HUELVA	Kreutzer , Wohlfahrt, Kayser, Fiorillo, <i>Crickboom</i> , Dancla, Bloch, <i>Schradiack</i> , Galamian y Newman, Hrimaly, Flesch, Sêvçik, Rode , D'Bériot, Dounis.
CÁDIZ	Kreutzer , Fiorillo, <i>Crickboom</i> , Dancla, Bloch, <i>Schradiack</i> , Galamian y Newman, Flesch, Sêvçik, Rode , D'Bériot.
JAÉN	Sêvçik, Gregorian, <i>Schradiack</i> , Bloch, Polo, Kreutzer , Wohlfahrt, Kayser, Fiorillo, Dont, Mazas, Meerts, Rode , Paganini, D'Bériot, Galamian y Newman, Yost, Dounis, Blakanova, Dancla, Grünwald, <i>Crickboom</i> , Esmeralda, Llinares y Ruiz.

Figura 40

Vemos resaltados en negrita aquellos autores que aparecían en todos los casos estudiados -Kreutzer y Rode- en plena concordancia con los principios didácticos de Auer, Flesch y Galamian. Un análisis de ambos esquemas nos da la idea de que no existe una desviación significativa en lo que a metodología se refiere, ya que las coincidencias metodológicas son muy notables.

A pesar de este grado de homogeneidad, es preciso destacar la significativa presencia de Crickboom, cuya metodología a predominado en la enseñanza de violín en nuestro país desde más de treinta años, tanto en el Grado Elemental como en la primera mitad del Grado Medio de forma directa con sus obras (*El Violín*, método

¹²⁵ GALLARDO LORENZO, L. R., *La afinación como aspecto epistemológico de la interpretación del violín. Evaluación de su estado en la enseñanza profesional de música del Sistema Público Andaluz*. Departamento de Educación Artística y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Córdoba. 2002.

teórico-práctico en cinco volúmenes y *La Técnica del Violín*, en tres volúmenes), así como hasta ciertos niveles del Superior por medio de su selección de estudios titulada *Los Maestros del Violín*, antología desarrollada en doce volúmenes.

Algunos pedagogos, como Krakenberger¹²⁶, consideran que su método ha sido uno de los principales factores del empobrecimiento técnico del que han adolecido los instrumentistas de violín en España en el último cuarto del siglo XX, achacando su adopción a motivaciones editoriales y no a argumentos académicos. Este debate sería altamente infructuoso en cualquier caso pero, en la necesidad de no dejar sin contestación a afirmaciones que vienen a calificar nefastamente el criterio de generaciones de profesores, he de aportar el dato de que Crickboom, como máximo responsable de la Cátedra de Bruselas, mantuvo un estrecho contacto con gran número de violinistas españoles, así como artísticamente, España fue uno de sus espacios naturales de actuación (recordemos sus famosas colaboraciones en formaciones de cámara junto a Pau Casals, entre otros notables músicos españoles). Estos hechos le prodigaron fama y reconocimiento en nuestro país, razón más sencilla y menos especulativa como argumento para la adopción de su método en el seno de los Conservatorios españoles. Sin duda, la metodología de Crickboom, a mi juicio, no se encuentra entre las más desarrolladas – ya en su época era muy conservador- aún cuando estructuralmente no difiere en grandes aspectos con la de los grandes pedagogos arriba mencionados, pero sería de una gran inexactitud descargar sobre ella las posibles carencias epistemológicas de la Escuela Española, sin entrar a considerar si esta última afirmación tiene peso. Sea como fuere, su generalización en el Sistema Público de Enseñanza hace aconsejable su integración en el presente estudio.

Observamos igualmente una presencia análoga de Schradieck y Fiorillo. El primero es un teórico de marcado carácter técnico, de ejercicios mecánicamente complejos, que es referenciado en la práctica totalidad de las recopilaciones de estudios para violín del siglo XX. Su obra más difundida¹²⁷ es una sucesión de ejercicios progresivos, desde posiciones fijas hasta la movilidad más absoluta a lo largo del diapasón, introducción un lenguaje moderno y aportando herramientas de alto calado para un repertorio que, a finales del XIX, ya apuntaba el desarrollo exponencial del pasado siglo. El segundo, en la línea de Kreutzer y Rode, es un autor de estudios melódicos

¹²⁶ KRAKENBERGER, J., *El problema de las cuerdas altas en España*, <http://juan.krakenber.eresmas.net>, consultado en Septiembre de 2005.

¹²⁷ SCHRADIECK, *Die schule der violintechnik*, Hamburgo, 1875.

monotemáticos que vienen a tratar específicamente aspectos técnicos en relación a las exigencias interpretativas de la época. Su integración en el protocolo es, como en el caso de Crickboom, una cuestión esencial si atendemos a su íntimo entronque con la metodología utilizada en nuestros conservatorios.

Recapitulemos planteando una pregunta; frente a la necesidad de fundamentar un nuevo procedimiento en la metodología clásica ¿Qué teóricos son representativos y referencia obligada que llenen contenido el protocolo a estudio? A ello, sugiero una clasificación simple a modo de respuesta; los presentes y los olvidados.

En la primera clasificación entrarían los que acabo de nombrar, es decir, por un lado, los tres grandes pedagogos que han llevado a las generaciones de solistas más preparados y virtuosos de la historia de la práctica instrumental del violín; Auer, Flesch y Galamian. A ellos, necesariamente, sus teóricos en común; Kreutzer y Rode. Posteriormente, los comunes en la práctica de nuestros conservatorios, es decir, además de los nombrados, Schradieck, Fiorillo y Crickboom. Con esta selección, siguiendo una línea estadístico-representativa, estaríamos concentrando los elementos comunes a la enseñanza del violín más elevada desde hace siglo y medio. Pero, ¿son sólo estos métodos los indispensables? Sin duda que no, en un sentido amplio, todos y cada uno de los publicados a lo largo de la historia aportan elementos dignos de consideración, pero, tal y como exponía con anterioridad acerca de las Escuelas de Violín, no todos son aceptados por las diferentes tendencias. Los citados cumplen una condición de gran importancia; son, en sí mismos, síntesis de opuestos. Posiciones francas que equidistan de las demás y proporcionan una base para cualquier aportación nueva.

A la segunda clasificación pertenecen una serie de tratados y métodos que, por sus características o / y los objetivos generales de la presente investigación, constituyen un aporte necesario más allá de su generalización. Es más, en el sentido de la denominación global que les atribuyo, en la mayoría de los casos estamos ante obras rescatadas de los fondos bibliográficos de diferentes instituciones y que no entran dentro de las estudiadas en centros académicos (normalmente). A su vez, esta clasificación se organiza en diferentes grupos dependiendo de las motivaciones que originaron su inclusión.

Por un lado, se hace presente una cuestión ¿No existe nada antes de Kreutzer que sea de suficiente trascendencia como para ser aportado

al presente estudio? La respuesta es de una obviedad aplastante: Por supuesto que sí, es más, ya expresaba a lo largo del punto I. 3.1 que un porcentaje elevadísimo de lo que hoy es la interpretación del violín tienen su origen en los primeros siglos de andadura de este instrumento. Muchísimos son los teóricos que han definido en esos tiempos las líneas más relevantes de la técnica. Es una afirmación aceptada decir que, al margen de elementos cualitativos o compositivos, el Barroco Musical y el Clasicismo son las etapas más decisorias, de más evolución y con más significado en el desarrollo ulterior de la música culta occidental. Por ello, claramente, además de por todo lo expuesto en el presente apartado en relación a la validez de los métodos antiguos en la enseñanza actual, debía considerar su metodología en el protocolo. Si bien esto constituía un verdadero problema –elegir entre el nutrido número de tratados- la decisión de decantaba por una pieza que ha sido considerada un punto de inflexión en la evolución de la técnica de violín, tanto por su carácter historiográfico –al resumir y concentrar el conocimiento anterior a ella- como por sus aportaciones –adelantadas a su tiempo-. La obra de Leopold Mozart es de estudio necesario. En paralelo a ella, en reivindicación del prestigio que tuvo en su tiempo, complementaria a la anterior en muchos aspectos –aunque eran coetáneas- y signo de la siempre relevante y moderna Escuela Española, el tratado de José de Herrando es un referencia también a incluir, junto a la de Fernando Ferandiere, tratado más antiguo publicado en Andalucía que he podido encontrar –1771- como signo de la atención necesaria que debemos a nuestra sociedad andaluza, que, a lo largo de los tiempos, ha tenido siempre una definición clara para sí y para el exterior como una entidad cultural propia.

En línea opuesta, existen trabajos de mayor modernidad que aportan cuestiones que bien no eran conocidas en tiempos pretéritos –aspectos relacionados con la ergonomía o la física mayoritariamente –o bien respondían a las nuevas exigencias del lenguaje. Su incorporación supondrá, como exponía anteriormente, la prueba de que lo nuevo y lo viejo son dos cualidades compatibles. Así, las obras de Sfilio –por su especial originalidad conceptual, representante de la tradición italiana de pureza de sonido y vigor técnico-, Felinski –por su trabajo detallado del desplazamiento en el desmangue, representante de los avances virtuosos de las escuelas eslavas modernas- y Ramos Mejía –por su aportación a la técnica-interpretativa moderna y representante de la tradición argentina que, oriunda del exilio español de la primera mitad del XX, que ha aportado una literatura epistemológica de primer nivel- formarán parte de esta selección.

Dentro de la especial atención que considero obligada a la realidad española, merecen consideración las aportaciones del reconocido maestro Fernández Arbós y de los menos célebres, pero de notable calado, Cesar Figuerido y Alfredo Larrocha.

En resumen, serán todos estos teóricos los que sirvan, a la vez que de argumento teórico, de conexión entre lo planteado en el Protocolo de Trabajo con la Tradición Metodológica de la Enseñanza del Violín, entroncándose con ella o rejuveneciendo su validez, según se prefiera. A lo largo de la descripción del Protocolo se citarán las referencias y se desarrollará cada vinculación. Igualmente, en lo concerniente a los planteamientos globales de diseño y filosofía, y con carácter fundamental en el entendimiento del concepto de estudio-entrenamiento, serán sustento obligado las obras de Pasquali y Principe y las de Ottokar Sevcik.

A este conjunto de teóricos se unirán referencias puntuales de la muy extensa lista de trabajos que, en orden de funcionalidad, resulta imposible incluir como conjunto a tratar. No obstante, son refuerzos para la argumentación, ya que el conjunto anteriormente expuesto es una síntesis completa del pensamiento clásico-tradicional en la enseñanza del violín.

Pero, en aras de no dejar inconclusa la cuestión de la tradición como base cualquier propuesta metodológica, ¿Existe algún otro elemento común y necesario a lo largo de la historia que influya en el tema que nos ocupa?

La respuesta es sí, es más, se trata de una cuestión de enorme trascendencia: Las fuentes de motivación.

La motivación de termina qué hace la gente y qué le gusta. R. Chaffin y A. Lemieux¹²⁸ definen tres lógicas procedencias de éste elemento:

- La que proviene del interior de la persona, llamada intrínseca, que responde a la afirmación *hago esto porque quiero*.

¹²⁸ CHAFFIN, R. Y A. F. LEMIEUX, "Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical" en *Quodlibet* nº 32, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004.

- La que procede de alguien ajeno, llamada extrínseca, que responde a la afirmación *hago esto porque alguien quiere que lo haga*. (especialmente importante en este caso es la actitud o voluntad de la familia)
- Una combinación de ambas, muy estudiada modernamente de manos de investigaciones como las realizadas por los profesores Deci y Ryan¹²⁹.

Entre ellas, no cabe duda que la segunda de ellas, mayoritariamente por la influencia paterna, es la principal influencia en la enseñanza primaria e infantil de la música instrumental. Es de una importancia vital. Si a un niño no se le motiva en la dirección de probar y experimentar la música práctica, es prácticamente imposible que se alcancen coptas satisfactorias de instrumentistas profesionales en el futuro, ya que es necesario comenzar la formación a muy temprana edad. A medida de que el estudiante se hace mayor, un exceso de esta influencia exterior puede alcanzar tintes negativos, especialmente en etapas de la evolución del adolescente donde la negación a ala autoridad parental puede ser un punto en contra del proceso de motivación. De esta manera, las dos restantes vías de motivación tienen mayor relevancia.

Desde el punto de vista teórico, la primera vía es la que, idealmente, ha de sustentarse. Un método oque potencia esta motivación es, en suma, un método más poderoso, más útil y, en definitiva, mejor.

Para ello, R. Chaffin y A. Lemieux nos proponen un esquema conceptual que, además de aportar grandes ideas para trabajar con los estudiantes, ha sido fundamento relevante para la elaboración del Protocolo. Veámoslo:

¹²⁹ DECI, E. L. Y RYAN, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determinarian in Human Behavior*, Plenum, Nueva York, 1985.

RYAN, R. M. y DECI, E. L., "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being" en *American Psychologist*, número 55, 2000.

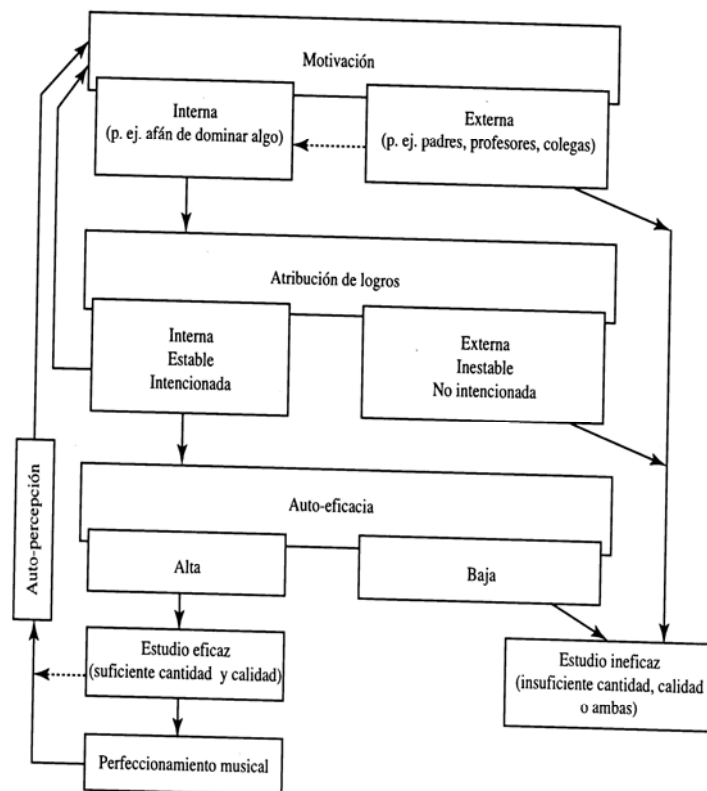


Figura 41: Esquema de la motivación de R. Chaffin y A. Lemieux (en Quodlibet, nº 32)

Observamos la importancia que la *auto-percepción* tiene el proceso de motivación intrínseca y su influencia, vía motivación, los elementos de trabajo (Atribución de logros, eficacia en el estudio y, por ende, en el perfeccionamiento musical)

Es por ello por lo que la auto-apreciación será un valor primordial a la hora de evaluar la valide científica (según ya se analizaba en el diseño) de Protocolo. Son y deben ser los propios estudiantes quienes definan sus propias opciones metodológicas y éstas les aportan un extra de motivación.

Para finalizar este apartado, debo de expresar mi lamento más amargo de no haber podido encontrar en el tiempo dedicado a la documentación una obra que, al menos por el título, me provocaba gran interés y creo que hubiera sido de gran utilidad a los objetivos aquí planteados, se trata de la obra que firman Ondrieck y Mittelmann, dos grandes violinistas de principios del XX, con el nombre de *New Method to acquire mastery of violin playing based on anatomical-physiological concepts*, publicada en Viena en 1909. La herencia de una percepción freudiana de la actividad humana, en general, y su aplicación artístico-creativa en la interpretación del

violín, en particular, se antoja apasionante, además de lo original de centrar tal aspecto científico como motor de la obra interpretativa, lo que seguro revela al lector elementos dignos de consideración.

II. 2. 2.- Fundamentos y Vinculaciones del Protocolo con la Ciencia de la Educación Física y el Deporte.

II. 2. 2. 1.- Generalidades.

Dinámica, agógica, estilo y fraseo, son las expresiones más utilizadas a la hora de diseñar, durante el tiempo de ensayo, una pieza musical. Sin embargo, obtienen un significado muy diferente en el instante que son trasladadas al plano de la ejecución instrumental del violín, siendo traducidas por; velocidad, presión, peso, articulación, flexibilidad, isometrismo, ligereza, distribución, ángulo de incidencia, punto de ataque, punto de contacto, frecuencia de oscilación, desplazamiento del motor muscular, etc. Esto tiene una fácil explicación; el último escalón del proceso de interpretación del violín no es otra cosa que un *gesto técnico* bien definido, es decir, estamos ante una actividad física, y como tal hay que entenderla para alcanzar el máximo rendimiento artístico, que veíamos en la evolución de la técnica de violín, desde el siglo XX es sinónimo de perfección ejecutiva.

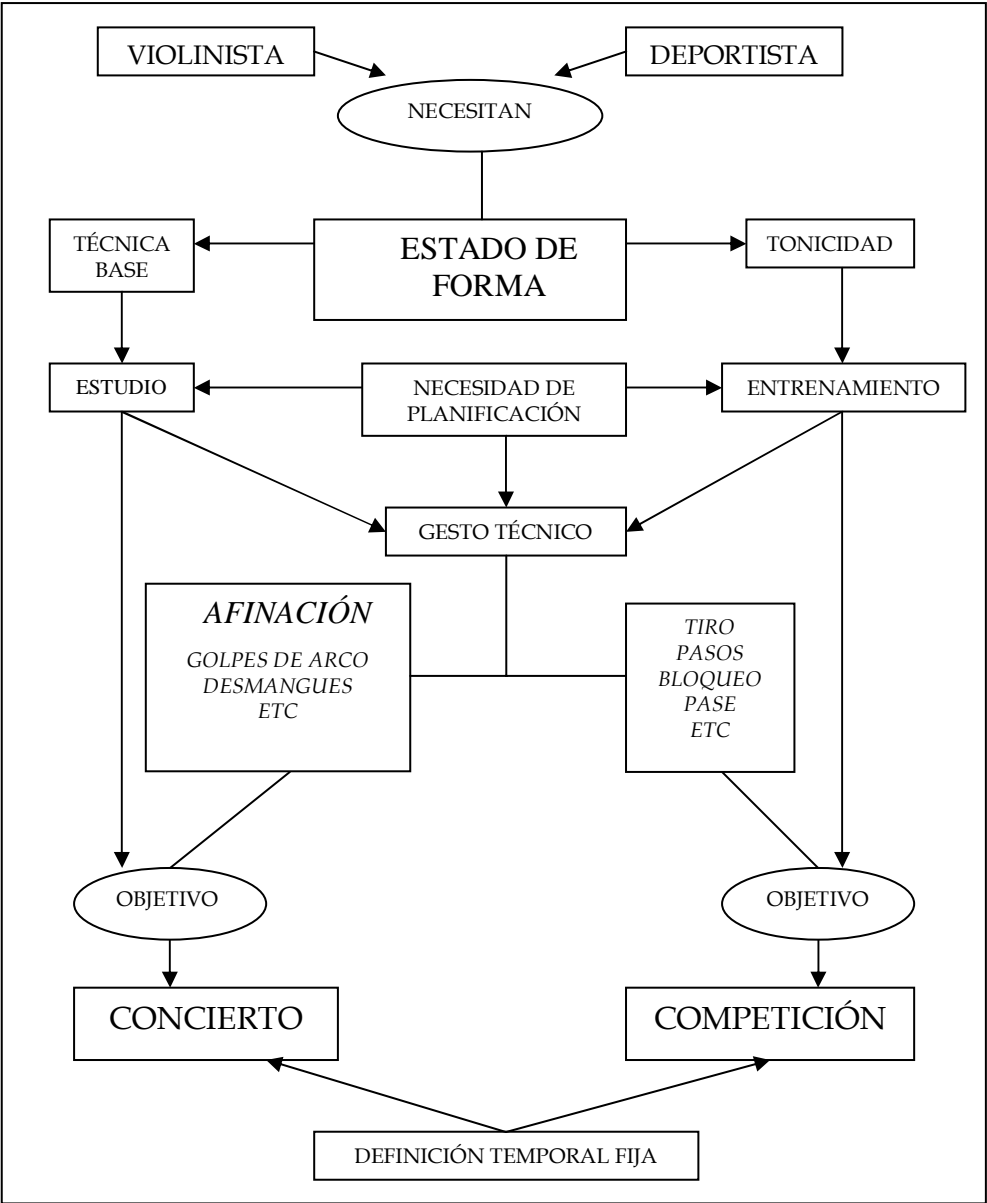
El conocimiento científico que rodea al entrenamiento físico, su filosofía, sus conceptos psicológicos frente al trabajo físico, tienen una importante relación de similitud con lo observado análogamente en los métodos de estudio instrumentales así como en la tradición de la enseñanza del violín. El desarrollo de las capacidades físicas básicas, punto esencial de la Ciencia del Deporte, coincide plenamente con lo que los teóricos del violín vienen a denominar *estado físico del violinista*. Hay, por tanto, una simbiosis de objetivos y métodos.

Cabe pensar que en el origen del concepto moderno del deporte, fueran los primeros teóricos de la actividad física quien se hicieran eco de los procedimientos de entrenamiento de los músicos, pero de lo que no cabe duda es que en la actualidad, el avance técnico, tecnológico y científico del entrenamiento deportivo ha corrido paralelo al volumen socio-económico de una realidad prioritaria en la vida cotidiana de un importante sector de la sociedad occidental. Poder aprovechar estos avances mejoraría notablemente los métodos de trabajo artístico. Digo *mejorar* y no cambiar o modificar ya que, empíricamente, la mayor parte de los tratados clásicos están basados en argumentos corporales, físicos y de entrenamiento (numerosísimos

son los tratados en se encabezan con títulos del tipo *gimnasia del violinista*, por ejemplo Leonard, o *ejercicios diarios*, como Dancla), solo que su lenguaje y su planificación tienen, lógicamente, algo que reajustar, y es que la tradición, por muy buena que ésta sea, que es el caso, necesita de los últimos avances para no perder vigencia, objetivo de la línea de investigación del presente trabajo.

El aprendizaje significativo de la afinación es, en última instancia, fruto de las capacidades esenciales del músico en el aspecto de la epistemología del lenguaje musical, a la vez que de un hecho concreto y tangible: la definición de un gesto técnico que produce el sonido deseado. En esta simplificación de factores queda al descubierto el espacio que las diferentes teorías de la Actividad Física y el Deporte ocupan en el diseño del protocolo a estudio en el presente trabajo. El notable paralelismo entre ambas realidades podría definirse gráficamente de la siguiente manera:

Figura 42: Paralelismo Deportista / Violinista.



II. 2. 2. 2.- La tecnología como herramienta de corrección postural y de movimientos.

La tecnología aplicada es uno de los campos de estudio y desarrollo que más deberá aportar a la enseñanza artística de los próximos años. En el protocolo expresado en el presente trabajo sólo se ha introducido el uso del *afinador cromático* como elemento tecnológico (además del clásico *metrónomo*) ya que se pretendía obtener un procedimiento lo más asequible posible, para encontrarse al alcance del estudiante medio. No obstante, dentro de las aportaciones tecnológicas ya contrastadas en el Deporte, existen diferentes métodos que son compatibles al protocolo y potenciaría su rendimiento. Hablaré sucintamente:

La enseñanza de movimientos básicos y elementales de la mano durante el aprendizaje de la ejecución en instrumentos musicales se ha realizado tradicionalmente de manera empírica y sin monitorización de la actividad muscular correspondiente. Tampoco se lleva a cabo un entrenamiento específico, selectivo y analítico de la musculatura de la mano, preparatorio o complementario a la técnica instrumental. Sin embargo, estos procedimientos están integrados en la habitualidad de la práctica deportiva ya desde escalafones elementales. Existen en la actualidad un auge de las investigaciones experimentales acerca de la fisiología neuromuscular y la biomecánica de ciertos aspectos de la técnica del violín¹³⁰; también se han logrado avances científicos que conciernen a la comprensión de la neurofisiología de la adquisición de habilidades motoras y el aprendizaje de la técnica de los instrumentos musicales.

Entre las principales conclusiones de dichos estudios, se ha verificado que la ejecución musical exige un alto grado de control neuromuscular de la mano, y que existe una diferente representación cortical de los dedos de los músicos en función de su uso, lo que proporciona una mayor representación cinestésica cortical. Se ha observado, incluso, que existe un diferente modelo de actividad muscular diferencial entre instrumentistas avanzados y principiantes durante la realización técnica de idénticos pasajes ¹³¹.

¹³⁰ SCHLAPP, M., "Observations on a voluntary tremor-violinist's vibrato". *Quarterly Journal of Experimental Physiology* 58, 1973. págs. 357-368.

¹³¹ ELBERT, T., y ROCKSTROH, B., "Una huella en el córtex de los violinistas". *Mundo científico* 172 págs. 880-883, 1996.

Actualmente existen técnicas que pueden mejorar el autocontrol de la actividad muscular del violinista, incrementar la potencia muscular y la coordinación motora así como permitir la monitorización de la musculatura de la mano durante la ejecución musical.

Estas técnicas son el *biofeedback* y la *electroestimulación funcional*, estando sostenidas por una amplia base de fundamentos científicos y experimentales, además de una eficacia probada en campos como la fisioterapia, la psicología y el entrenamiento deportivo.

El *biofeedback* consiste en el uso de equipos electrónicos que, mediante electrodos de superficie, proporcionan a la persona una información inmediata y comprensible de una función fisiológica determinada, con la finalidad que pueda controlar esta función voluntariamente. Existen varios tipos según la función que queramos monitorizar. El tipo de *biofeedback* que ayuda al sujeto a modificar la función muscular es el *biofeedback electromiográfico*.

El *biofeedback electromiográfico* se ha utilizado en músicos con diferentes objetivos:

- Promover la relajación general.
- Reducir la ansiedad.
- Tratar síntomas clínicos o desórdenes funcionales específicos.
- Conseguir la relajación de grupos musculares específicos-antagonistas, estabilizadores o *sinergistas*.

Sin embargo no había sido utilizado con el objetivo de controlar músculos *agonistas*¹³², hasta la experiencia llevada a cabo con pianistas por Montes¹³³, constituyendo un referente relevante para futuras investigaciones para instrumentistas de violín.

La electroestimulación funcional es el uso de la estimulación eléctrica para producir un movimiento emulador del movimiento voluntario mediante electrodos de superficie que se colocan sobre el músculo que realiza una función determinada. Esta técnica, desarrollada en la década de los sesenta exige la participación activa y voluntaria del

¹³² Músculo que actúa como motor principal para producir un movimiento determinado.

¹³³ MONTES, BEDMAR y MARTÍN, " *Biofeedback of the abductor pollicis brevis in piano performanc*," *Biofeedback and Self-Regulation* 18(2), págs. 67-77, 1993.

sujeto; se utiliza en reeducación funcional y una de sus aplicaciones es el aprendizaje. La electroestimulación funcional aumenta el efecto *propioceptivo* y *cinestésico*, al provocar un potencial evocado de cada dedo sobre el área de representación cortical *somato-sensorial* y motora de la mano.

El uso de la electroestimulación funcional en el aprendizaje y perfeccionamiento de la ejecución de instrumentos musicales constituye una innovación, actualmente el Aula de Música de la Universidad de Alcalá es vanguardia de esta línea de investigación, en gran medida por el trabajo del, referenciado anteriormente, Prof. Ramón Montes.

Las dos técnicas expuestas se aplican de forma secuencial, no simultáneamente, ambas carecen de contraindicaciones para el violinista. Sin embargo, no se aplican durante la ejecución artística de una obra musical determinada, sino durante la fase de estudio técnico.

A los beneficios que pueden aportar a la enseñanza de la técnica instrumental estas técnicas tecnológicas, cabe añadir también la prevención de una amplia gama de patologías profesionales del músico, que solo gracias a la dimensión empresarial que han adquirido ciertas orquestas y productores musicales, empiezan ahora a ser consideradas en una medicina adaptada y adecuada a la actividad musical, como ya lo hizo en su momento el deporte.

II. 2. 2. 3.- Teoría del Entrenamiento.

Como expresaba en la gráfica del epígrafe II. 2.2.1, lo análogo al estudio en el hecho deportivo es el entrenamiento. Esta faceta es la más importante tanto en la vida de un violinista profesional como en la de un atleta. Define éxitos y fracasos, evoluciones o retrocesos técnicos, el estado de preparación con el que se afronta un acontecimiento profesional. La planificación de este trabajo debe de realizarse conforme a una serie de realidades corporales que definen el comportamiento que nuestro organismo tiene frente a los ejercicios que realizamos. La Ciencia de la Actividad Física define estas realidades como *Principios del Entrenamiento*. Este apartado señala esquemáticamente estos principios fisiológicos, principios que deben respetarse si se desea evitar que tanto atletas como instrumentistas tengan lesiones o su progresión sea discontinua. Evidentemente, no todos estos principios tienen una analogía exacta con la praxis instrumental, cada principio tiene su aplicación, su lectura. A

continuación expresaré el enunciado de los principios de la teoría tal y como se manifiestan en la Actividad Física¹³⁴.

1.- Principio de Individualidad.

Cada persona responde de forma diferente al mismo entrenamiento por alguna de las razones siguientes:

- a) *Factor genético*: El tamaño del corazón y pulmones, la composición de las fibras musculares o el biotipo. Son factores de influencia genética. Los más adaptados al trabajo a realizar responderán mejor (más rendimiento) a los distintos estímulos de entrenamiento.
- b) *Maduración*: Los organismos más maduros pueden utilizar mayores cargas de entrenamiento.
- c) *Nutrición*: El tipo de alimentación incide en el rendimiento.
- d) *Descanso*.
- e) *Nivel de condición*: Se mejora más rápidamente cuando el nivel de condición física es bajo. El tiempo de trabajo aumenta notablemente en condiciones físicas muy desarrolladas.
- f) *Motivación*.
- g) *Influencias exteriores*: Las respuestas al entrenamiento pueden verse influidas si el individuo se ve sometido a situaciones de stress, presión o emotividad, así como agentes climáticos ambientales: frío, calor, altitud, polución del aire, etc.

2.- Principio de Adaptación o Super-compensación.

La adaptación es el proceso gradual de sobrecompensación del cuerpo ante estímulos continuados producidos durante el entrenamiento. Las adaptaciones incluyen:

1. Mejora de la función del cardiovascular y respiratoria.
2. Mejora de la resistencia muscular y la fuerza.
3. Fortalecimiento de los huesos, tendones, ligamentos, tejido conectivo.

¹³⁴ Los gráficos que a lo largo del epígrafe se representan son de José M^a Gutiérrez Lera, en http://www.sudarlacamiseta.com/teria_entren/teoria_indice.htm

El efecto del entrenamiento se establece cuando el cuerpo se ha adaptado, pasado el tiempo necesario, a la sobrecarga a la que se le ha sometido.

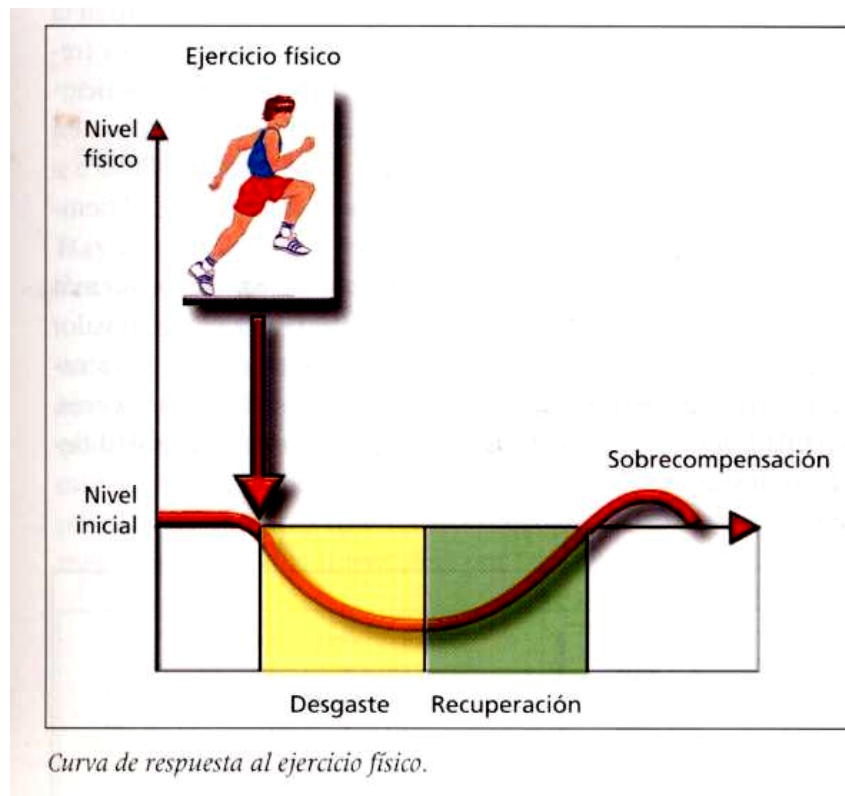


Figura 43

3.- Principio de Sobrecarga.

Sobrecarga es un término utilizado para definir un grado de trabajo mayor, en cualquiera de sus parámetros, a la que el cuerpo está acostumbrado. Una sesión de entrenamiento debe ser suficientemente intensa para producir una modificación física en el organismo del individuo. Estas modificaciones implican al sistema nervioso, que se activa para demandar un mayor número de fibras musculares, al sistema circulatorio, para que pueda distribuir la sangre a los músculos que lo necesitan, y a los propios músculos, donde la sobrecarga estimula la producción proteínica para contribuir a disponer de las demandas futuras de ejercicio.

Cuando se produce la adaptación a la sobrecarga se deberá añadir otras mayores. El ritmo de mejora se relaciona con tres factores, que pueden relacionarse con la palabra FIT formada con las iniciales de: Frecuencia, intensidad y tiempo (duración del trabajo).

4.- Principio de Progresión.

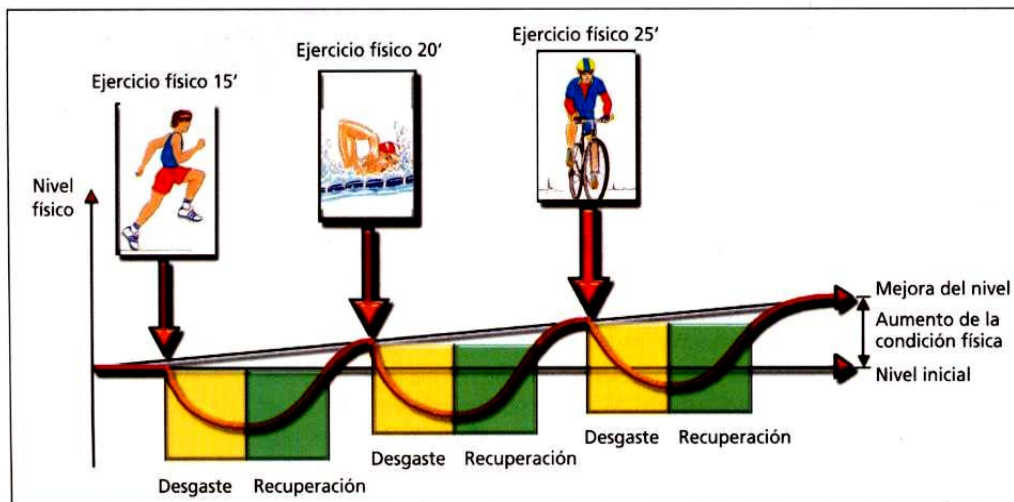


Figura 44: Representación gráfica del Principio de Progresión.

La intensidad de las tareas debe aumentarse en progresiones determinadas que dependen del tipo de trabajo y optimizan la respuesta corporal. Para lograr adaptaciones utilizando el Principio de Sobrecarga, el entrenamiento debe seguir este Principio de Progresión. Cuando la carga de entrenamiento se aumenta demasiado deprisa, el organismo no puede adaptarse, con consecuencias perjudiciales para el individuo. Una progresión continua y lenta tiende a ser más eficaz y diseña una mejora más firme. Los parámetros que en cada circunstancia definen esta progresión son el FIT.

El principio de progresión afecta de igual manera a los aspectos de procedimiento en el trabajo, es decir, debe de ser valorado en los procesos de *lo general a lo específico* así como de *la cantidad a la calidad* de un aspecto particular a entrenar.

5.- Principio de la Especificidad.

Los efectos de entrenamiento son específicos al tipo de estímulo de entrenamiento que se utilice en las tareas. Es decir, es específico al sistema de energía, al grupo muscular y al tipo de movimiento de cada articulación. La mejora en el rendimiento es directamente proporcional al grado de adecuación del estímulo en relación al objetivo a entrenar.

6.- Principio de Variación.

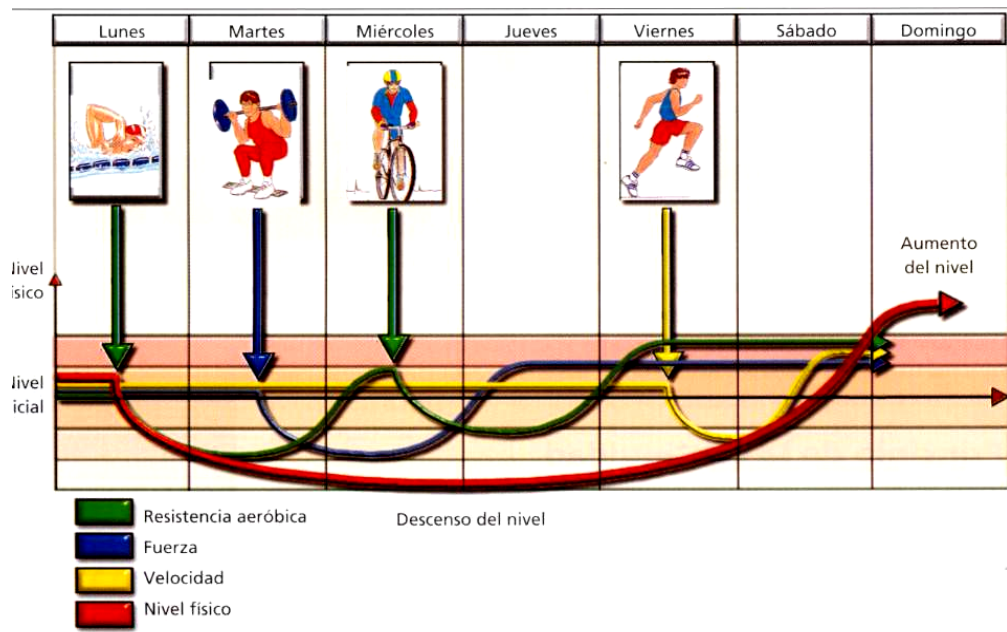


Figura 45: Representación gráfica del Principio de Variación.

Un programa de entrenamiento debe ser variado. Tanto para generar un beneficio global como para adaptar lo más específicamente los estímulos de trabajo a los objetivos. Podríamos expresar que, a su vez, se fundamenta en otro principio; la alternancia: La adaptación se logra cuando el trabajo va seguido de descanso y a lo intenso le sucede lo moderado.

No existe una regla estricta sobre como aplicar los distintos métodos para conseguir una mejor adaptación. La aplicación cíclica de entrenamiento puede diseñarse en múltiples opciones, constituyendo la empírica la herramienta más común. Estudios médicos y la consideración del Biorritmo son argumentos cada vez más utilizados.

No se debe trabajar con la máxima intensidad todos los días de la semana. Los días de recuperación variaran dependientemente de la intensidad del trabajo.

7.- Principio de Calentamiento y Vuelta a la Calma.

Aspecto de esencial importancia propedéutica. El calentamiento debe preceder toda actividad intensa con el fin de:

- a) Aumentar la temperatura del cuerpo
- b) Aumentar el ritmo cardiovascular
- c) Predisponer al sistema muscular y de articulación al trabajo

La vuelta a la calma es de tanta importancia como el calentamiento. Una ligera actividad después del trabajo intenso favorecerá la acción de bombeo sanguíneo a los músculos, ayudando a la renovación aeróbica y a la eliminación de productos de desecho en sangre.

8.- Principio de Entrenamiento a Largo Plazo.

No se debe acelerar el proceso de entrenamiento. Muchos entrenamientos demasiado pronto pueden llevar al fracaso por causas tanto físicas como psicológicas. El buen camino está en un programa de entrenamiento a largo plazo, sin presiones ni especialización prematura.

9.- Principio de Acción Inversa.

Los efectos de entrenamientos son reversibles. La mayoría de las adaptaciones que se logran en muchas horas de trabajo pueden perderse. Se necesita tres veces más tiempo para ganar resistencia que en perderla.

La inactividad merma tanto el nivel físico como las adaptaciones específicas conseguidas. El ritmo de disminución es directamente proporcional al grado de precisión motriz de aspecto entrenado. La fuerza es el aspecto menos afectado, no obstante, hasta el músculo más desarrollado puede alcanzar la atrofia si se prescinde de su uso.

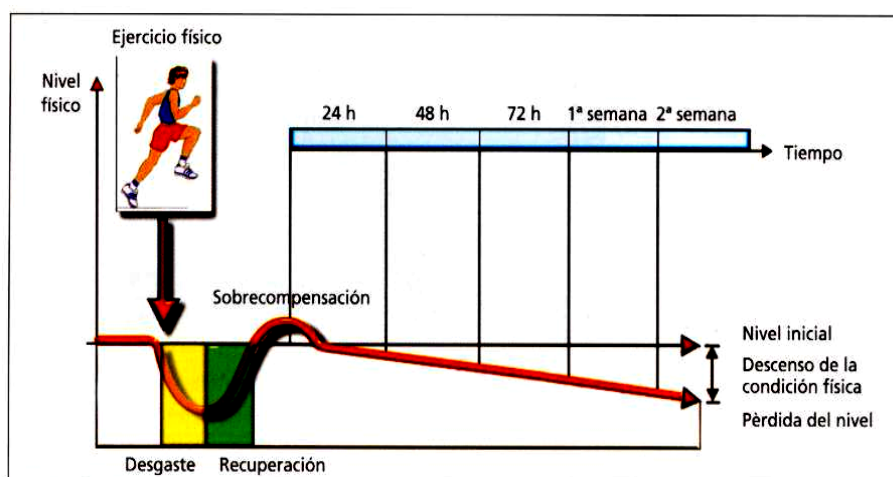


Figura 46: Representación gráfica del *Principio de Acción Inversa*.

II. 2. 2. 4.- Teoría del Biorritmo.

Como expresaba anteriormente, uno de los principios del entrenamiento (Variación) requiere de la consideración del biorritmo como elemento de gradación y oportunidad de los estímulos. El cálculo de los biorritmos se basa en dos hipótesis:

- 1) Que todos nosotros estamos sometidos, en cuanto al rendimiento de nuestras potencias anímicas y físicas, a ciclos o ritmos. Estos ciclos tendrían diferente duración y, todos ellos, se pondrían en marcha en el momento del nacimiento.
- 2) Que, desde el día de nuestro nacimiento, los ciclos se repiten ininterrumpidamente, de forma independiente entre sí, e independientemente de las circunstancias externas que afrontamos.

La teoría del biorritmo sostiene que la variación de los ritmos humanos sigue una pauta que podría representarse con una curva sinusoidal, guardando similitud con un movimiento ondulatorio. A continuación una gráfica aportada por la profesora M^a Luisa García¹³⁵ en la que representa el comportamiento de los diferentes ritmos.

¹³⁵ http://platea.pntic.mec.es/~mgarci3/miscelanea/biorritmos/la_teor%C3%ADa_del_biorritmo.htm

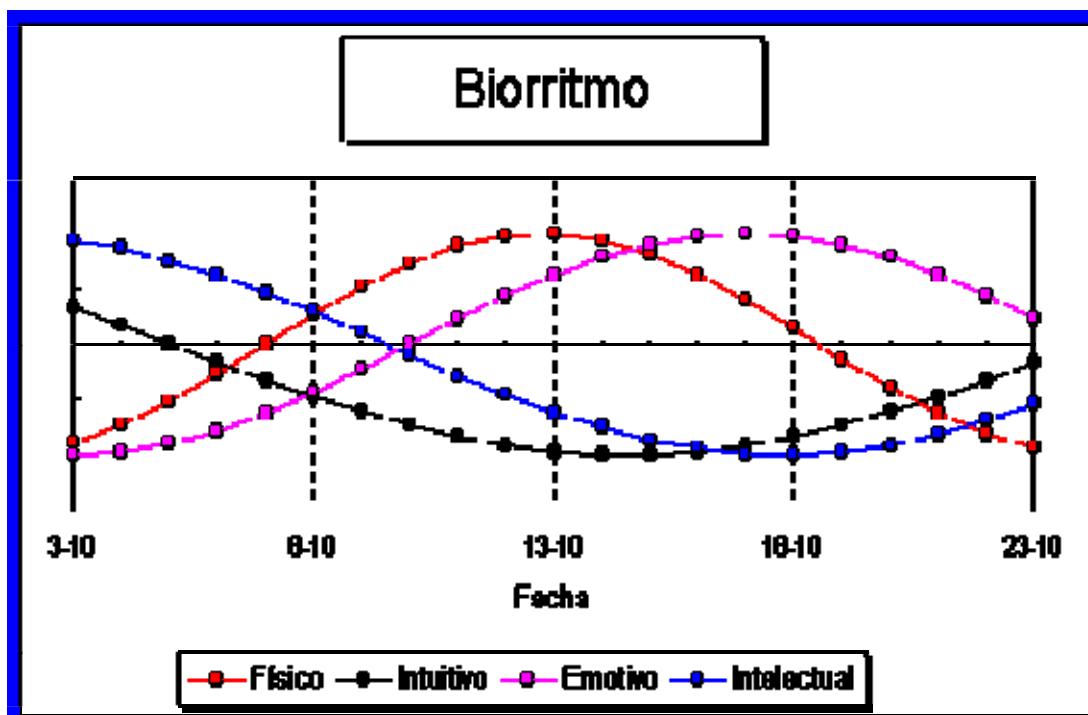


Figura 47

Los ritmos que la teoría del biorritmo estudia son el intelectual, el físico, el emotivo y el intuitivo. Los nombres de estos ritmos nos indican qué rigen:

- El intelectual; la mente racional, su capacidad o dificultad para analizar.
- El físico; la fortaleza, la resistencia, y cuando está en fase baja, el cansancio.
- El emotivo, en fase alta, nos permite superar las adversidades con lo que viene a denominarse *energía emocional* y, en fase baja, dificulta sirva como ejemplo, el reponerse de los disgustos o disfrutar con la alegría ajena,
- El intuitivo se refiere a una síntesis de los anteriores, pues las cualidades intuitivas requieren del concurso de las otras para su funcionamiento; cuando estamos emotiva, física o intelectualmente *bajos*, resulta difícil percibir las complejidades del mundo y actuar adecuadamente ante ellas. Decimos que "*nos falla la intuición*".

A veces, varias curvas coinciden en la parte inferior de la gráfica; otras veces sucede que se reúnen en la parte superior. Y los días en que varias curvas se cortan se denominan *días críticos*. Aunque es fácil aventurar qué efecto producirá en una persona tener bajos, por ejemplo, su intelecto y su emotividad (dificultad para comprender a las demás personas, problemas de concentración, sensación de soledad injustificada, etc.), lo mejor es ir observando el propio biorritmo, y relacionarlo con la vida personal. No todos soportamos

del mismo modo el cansancio, por ejemplo, y mientras para algunos sólo significa, por ejemplo, quedarse dormido en el sofá al caer la tarde, para otros puede ser insuperable y llevarles a perder oportunidades y restringir sus actividades profesionales.

Así, la variedad de la experiencia humana aconseja que utilicen el biorritmo como un indicador, y lo relacionen con la experiencia de uno mismo, siendo de utilidad para explicar algunas reacciones, y a prever cómo nos encontraremos en determinado momento. No obstante resulta un error utilizar la experiencia ajena para este fin.

Según García, la consideración continuada del biorritmo favorece la previsión del estado general en un día concreto y, de esta manera, evitar compromisos que exijan facultades que estuvieran en su punto bajo, o simplemente, hará más consciente al individuo de sus limitaciones, constituyendo una notable ayuda.

II. 2. 2. 5.- El aprendizaje del gesto técnico.

Tal y como veíamos en el gráfico expuesto en el apartado de generalidades, el gesto técnico es un elemento trabajado durante el entrenamiento al que tanto el atleta como el violinista dedica gran parte de su atención y constituye un punto esencial en la consecución de sus objetivos. Como ya apuntaba, la definición del hecho instrumental, más allá de su naturaleza de origen intelectual y artística, es un movimiento, un gesto. De su precisión, control, nivel de esfuerzo y capacidad de corrección va a depender la calidad del discurso, su legibilidad. La Ciencia de la Actividad Física y el Deporte ha estudiado este aspecto en su vital importancia en la competición deportiva así como en su función pedagógica. Veamos algunas consideraciones al respecto para comprender el origen somático de gesto técnico:

El cuerpo humano es un sistema de estímulos, es decir, el conocimiento del contexto en el que se mueve viene definido por los estímulos que recibe y la percepción que computa su cerebro. Por ello, todo conocimiento destinado a sistematizar los gestos técnicos que intervienen en el proceso de la afinación en el violín debe de integrarse dentro de un círculo de estimulación y percepción. Tal y como lo expresa Rigal¹³⁶, esto podría esquematizarse de la siguiente manera:

¹³⁶ RIGAL, R., *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Ed. Ag. Pila Teleña, Madrid, 1987, página 309.

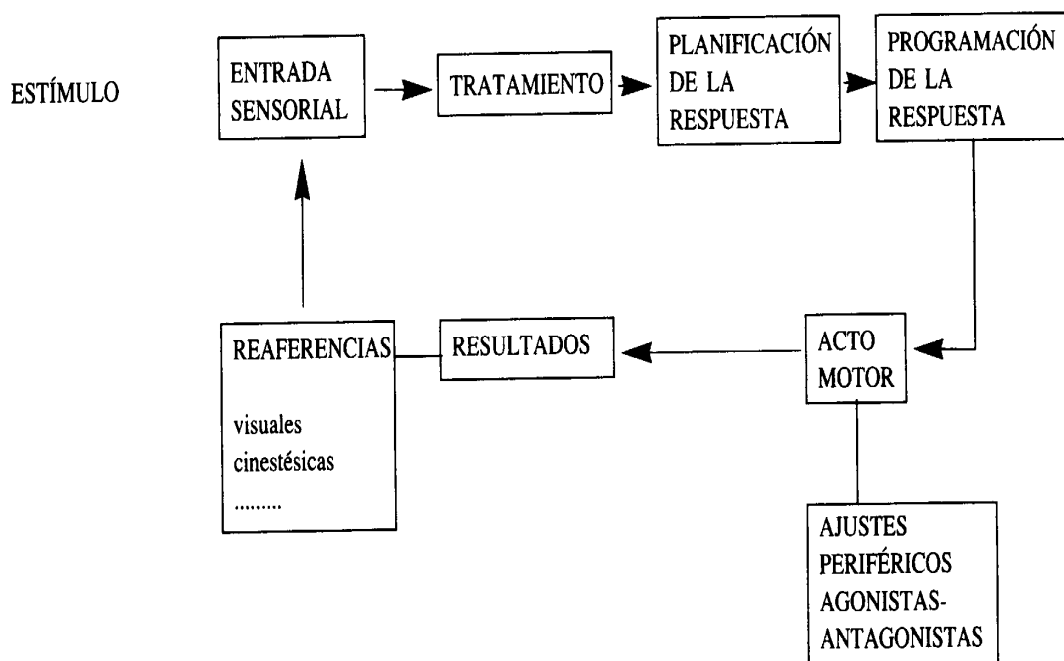


Figura 48: Círculo de estimulación y percepción. (Rigal, 1987)

No obstante, todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va desde la percepción hasta la elaboración de un concepto, tal y como indica el siguiente gráfico propuesto por Da Fonseca¹³⁷.

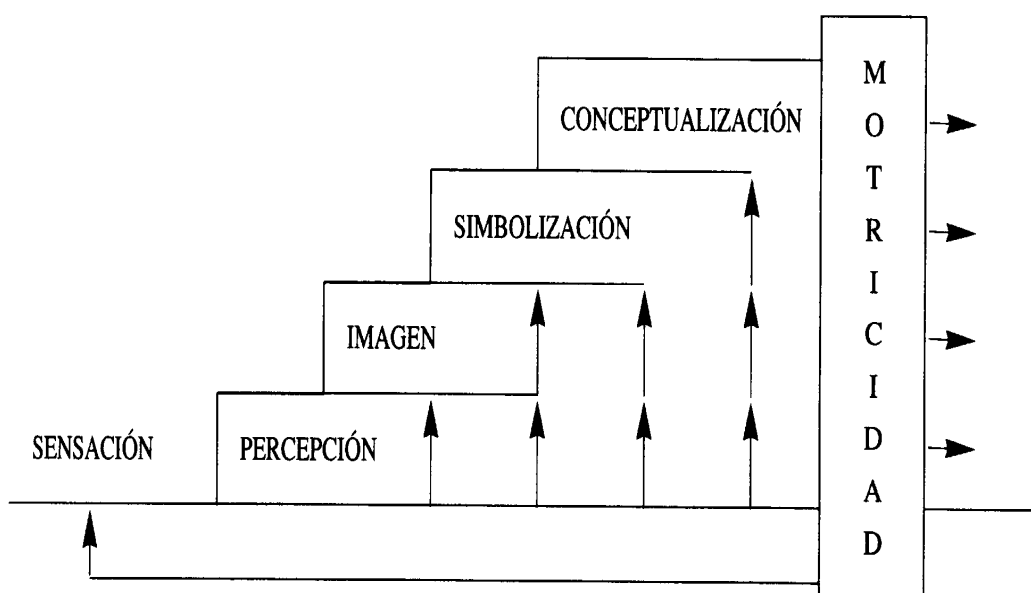


Figura 49: El movimiento como sistema de procesamiento cognitivo (Da Fonseca, 1984).

¹³⁷ DA FONSECA, *Filogénesis de la motricidad*, Serie CITAP, Madrid, 1984, página 162.

Con esto llegamos a redefinir el gesto técnico como un proceso perceptivo-motor, que integra, no solo el concepto de movimiento a realizar sino la conciencia propia de cuerpo y del accionamiento muscular, de esta manera, es preciso definir dos nuevos conceptos, la *somatognosia*, como el conocimiento del propio cuerpo, una simbiosis de aspectos mecánicos y fisiológicos. Es el proceso sobre el cual centramos los objetivos directamente implicados para el crecimiento de la dimensión reflexiva del ser. Y la *exterognosia*, donde interaccionamos con los elementos espacio-temporales externos a la realidad propia del cuerpo.

Esto podría expresarse con el siguiente gráfico:

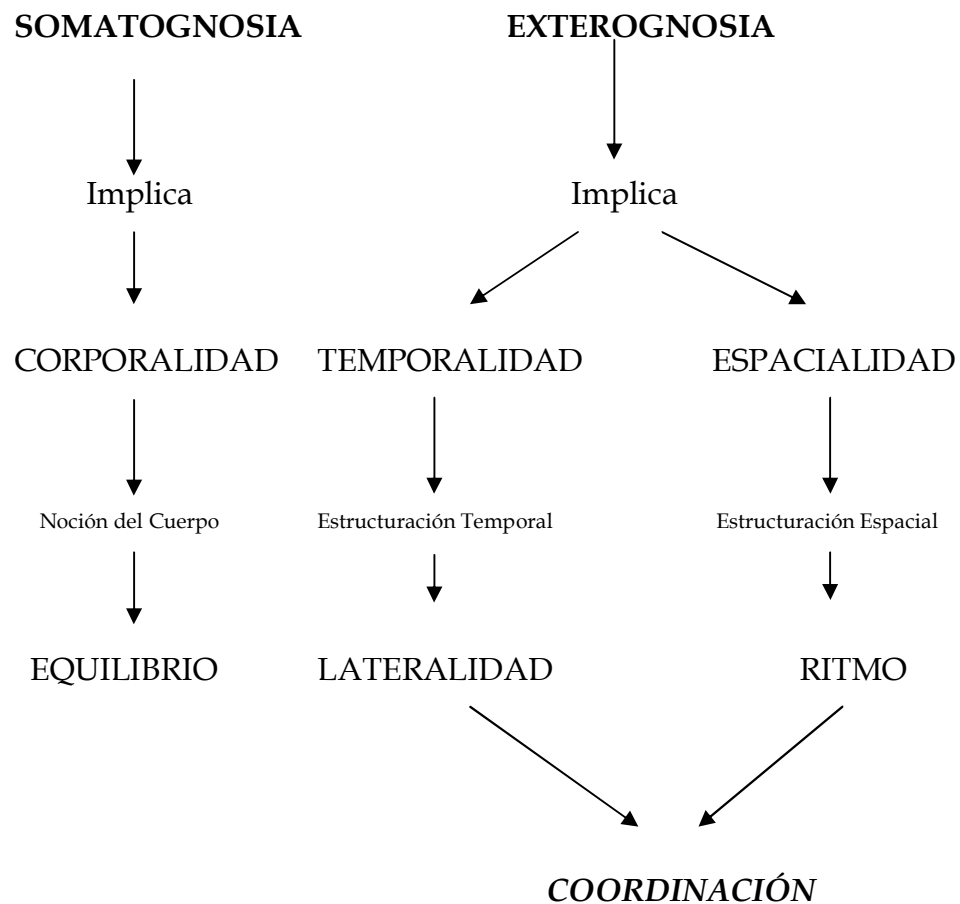


Figura 50: Comparativa Somatognosia / Exterognosia

III. 2. 2. 6.- La Coordinación.

La coordinación no sólo integra los elementos perceptivo-motores que hemos citado, sino que parte de su calidad y eficacia depende de los factores de capacitación físico - motriz básica. Es pues un concepto complejo, multifactorial, implicado de forma constante en el movimiento humano, puesto que, por sencillo que funcionalmente y estructuralmente éste sea, entramos en el dominio de las coordinaciones.

Podemos definir la coordinación como *la capacidad de regular de forma precisa la intervención del propio cuerpo en la ejecución de la acción justa y necesaria según la idea motriz prefijada*¹³⁸.

Como constante de la acción motriz es, por consiguiente, uno de los factores responsables de proporcionar calidad al movimiento mediante: *Precisión* en la velocidad y en la dirección. *Eficacia*, en los resultados intermedios y finales. *Economía*, en la utilización de la energía nerviosa y muscular requeridas. *Armonía*, en la complementariedad de los estados de contracción y des-contracción utilizados.

Cuando el buen funcionamiento de la capacidad coordinativa sirve a la expresión del acto voluntario o idea motora, hablaremos de *control y ajuste del acto motor*.

En función de las estructuras corporales y modalidades sensoriales que se integran, nos referirnos a:

Coordinación dinámica general: responsable del ajuste de la globalidad del propio cuerpo que suele, por lo general, implicar locomoción.

Coordinación dinámica segmentaria: integra las aferencias de las diversas modalidades sensoriales con una determinada zona corporal localizada en los *miembros distales*.

Esta última es de vital importancia para la obtención de un buen control y ajuste del acto motor puesto que:

¹³⁸ CASTAÑER Y CAMERINO, *La Educación Física en la Educación Primaria*, INDE, Barcelona, 1991, pág. 90.

1) Asume un rol fundamental en la consolidación del control de la *lateralidad*.

2) Es factor inherente a la estructuración espacio - temporal y, por tanto, a la adquisición de las habilidades motrices básicas.

II. 2. 2. 7.- El cuerpo, su control y su comportamiento, visto desde otro punto de vista: la psicomotricidad.

Sería un error entender que la Actividad Física sólo ha sido estudiada por atletas o profesiones que dependían de su control, como los instrumentistas. El control del cuerpo es un objeto de estudio pluridisciplinario que tiene en la *Psicomotricidad* su expresión más completa como teoría y ciencia independiente. Para llegar a conocer y comprender cuales son los elementos básicos de la psicomotricidad, debemos de entender el cuerpo humano de una manera global, ya que la psicomotricidad es un planteamiento global de la persona, que puede definirse como una *función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que lo rodea*¹³⁹.

La psicomotricidad, a lo largo del tiempo, ha establecido unos indicadores para entender el proceso del desarrollo humano, que son básicamente, la coordinación (expresión y control de la motricidad voluntaria), la función tónica, la postura y el equilibrio, el control emocional, la lateralidad, la orientación espacio temporal, el esquema corporal, la organización rítmica, las praxias, la *grafomotricidad*, la relación con los objetos y la comunicación (a cualquier nivel: tónico, postural, gestual o ambiental). Aspectos que ya hemos mencionado, pero dentro de este conocimiento adquieren una funcionalidad mayor al estar integrados dentro de la acción global del comportamiento humano.

Analizaré brevemente algunos de los elementos básicos de la psicomotricidad:

El término integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psico-social. La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la

¹³⁹ GARCÍA NÚÑEZ, J. A., *Psicomotricidad y Educación Infantil*, consultado en <http://www.redescolar.ilce.edu.mx>.

personalidad. De manera general puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer, de manera concreta, su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada.

El desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo es el objetivo primario de la psicomotricidad, lo que lleva a centrar su investigación en el *movimiento* y el *acto*. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención que encuentran su aplicación en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas han de conducir a la formación y al perfeccionamiento profesional en aquellas áreas donde el control corporal obtenga grado de importancia, como tal es el caso del presente trabajo.

Para conocer de manera más específica el significado de la psicomotricidad, resulta necesario conocer qué es el *esquema corporal*. Éste puede entenderse como una organización de todas las sensaciones relativas al propio cuerpo, en relación con los datos del mundo exterior, consiste en una representación del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus límites y posibilidades de acción.

El esquema corporal constituye pues, un patrón al cual se refieren las percepciones de posición y colocación (información espacial del propio cuerpo) y las intenciones motrices (realización del gesto) poniéndolas en correspondencia. La conciencia del cuerpo nos permite elaborar voluntariamente el gesto antes de su ejecución, pudiendo controlar y corregir los movimientos. Es importante destacar que el esquema corporal se enriquece con nuestras experiencias, y que incluye el conocimiento y conciencia que uno tiene de sí mismo, es decir:

- Nuestros límites en el espacio (morfología).
- Nuestras posibilidades motrices (rapidez, agilidad, etc.).
- Nuestras posibilidades de expresión a través del cuerpo (actitudes, mímica, etc.).
- Las percepciones de las diferentes partes de nuestro cuerpo.
- El conocimiento verbal de los diferentes elementos corporales.
- Las posibilidades de representación que tenemos de nuestro cuerpo (desde el punto de vista mental o desde el punto de vista gráfico).

Los elementos fundamentales y necesarios para una correcta elaboración del esquema corporal son: la *actividad tónica*, el equilibrio y *conciencia corporal*. Veamos algo sobre ellos:

Como expresa el profesor Stamback¹⁴⁰, *La actividad tónica consiste en un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estriados. La finalidad de esta situación es la de servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales.*

La actividad tónica es necesaria para realizar cualquier movimiento y está regulada por el sistema nervioso. Se necesita un aprendizaje para adaptar los movimientos voluntarios al objetivo que se pretende. Sin esta adaptación no podríamos actuar sobre el mundo exterior y el desarrollo psíquico se vería seriamente afectado, debido a que, en gran medida, depende de nuestra actividad sobre el entorno y la manipulación de los objetos como punto de partida para la aparición de procesos superiores.

La actividad tónica proporciona sensaciones que inciden fundamentalmente en la construcción del esquema corporal. La conciencia de nuestro cuerpo y de su control depende de un correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. La actividad tónica está estrechamente unida con los procesos de atención, de tal manera que existe una estrecha interrelación entre la actividad tónica muscular y la actividad tónica cerebral. Por tanto, intervenir sobre el control de la tonicidad es intervenir sobre el control de los procesos de atención, imprescindibles para cualquier aprendizaje. Asimismo, a través de la formación reticular, y dada la relación entre ésta y los sistemas de reactividad emocional, la tonicidad muscular está muy relacionada con el campo de las emociones y de la personalidad, con la forma característica de reaccionar del individuo. Existe una regulación recíproca en el campo tónico-emocional y afectivo-situacional. Por ello, las tensiones psíquicas se expresan siempre en tensiones musculares. Para la psicomotricidad resulta interesante la posibilidad de hacer reversible la equivalencia y poder trabajar con la tensión /relajación muscular para provocar aumento / disminución de la tensión emocional de las personas. Se debe tener en cuenta que el desarrollo del control tónico está íntimamente ligado al desarrollo del control postural, por lo que ambos aspectos se deben trabajar paralelamente.

La *conciencia corporal* es el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras. Aunque se debe tener en cuenta que se entra en un proceso de retroalimentación, puesto que el movimiento consciente ayuda a incrementar a su vez la conciencia corporal y la relajación.

¹⁴⁰ STAMBACK, M., *Tono y psicomotricidad*. Pablo del Río Editor. Madrid, 1963.

Los fundamentos de la conciencia corporal, del descubrimiento y la toma de conciencia de sí son:

- Conocimiento del propio cuerpo global y segmentario.
- Elementos principales de cada una de las partes su cuerpo en si mismo y en el otro.
- Movilidad-inmovilidad.
- Cambios posturales. (Tumbado, de pie, de rodillas, sentado,...)
- Desplazamientos, saltos, giros. (De unas posturas a otras.)
- Agilidad y coordinación global.
- Noción y movilización del eje corporal.
- Equilibrio estático y dinámico.
- Lateralidad.
- Respiración.
- Identificación y autonomía.
- Control de la motricidad fina.
- Movimiento de las manos y los dedos.
- Coordinación visual-manual.
- Expresión y creatividad.
- Desarrollo expresivo de sentidos y sensaciones.

Podríamos decir que con un adecuado desarrollo de los elementos básicos de la psicomotricidad, no sólo se logrará un buen control del cuerpo, sino que también brindará la oportunidad de desarrollar diversos aspectos en el ser humano, tales como las emociones, el aprendizaje, sentimientos o los miedos, entre otros.

II. 2. 2. 8.- Terapias corporales.

Toda acción física necesita de una profilaxis frente a lesiones o dolores que limiten su extensión en el tiempo. En el desarrollo del protocolo he buscado la forma de evitar sobrecargas, no obstante, es de vital importancia potenciar el trabajo de los estudiantes en nuevas disciplinas que buscan corregir las posibles patologías propias de la praxis musical. Muchas son las iniciativas que observamos en los últimos tiempos. Sólo a modo de referencia haré una rápida exposición en mi deseo de poderles dedicar en un futuro el trabajo que se merecen cara a una integración pormenorizada en el protocolo aquí defendido. La introducción de este apartado aspira a completar la trama de implicaciones conceptuales y a motivar al lector instrumentista a su profundización.

La increíble capacidad de autocuración de nuestro cuerpo está siendo descubierta por los científicos de forma reciente en su vasta

dimensión. El cuerpo no opera desde un parámetro estrictamente físico, sino que las emociones y la mente están tan asociados a su funcionamiento que es imposible separarlos. Esta asociación mente / cuerpo, como hablaba en el apartado anterior, es el terreno de exploración de las terapias corporales desde hace años. Pero ¿Qué buscan estas terapias? Simple y claro, tan ambicioso como sabio; que cada persona se reencuentre con la sabiduría innata de su cuerpo, de su diseño natural perfeccionado en cientos de miles de siglos.

Existen decenas de tipos de terapia al respecto, tanto antiguas como modernas. Probablemente, las más tradicionales sean las que, de forma directa, trabajen con el concepto de *energía*, un concepto fundamental en este campo. Ésta circula por el cuerpo por canales o meridianos que están relacionados con distintas funciones físicas, emocionales y mentales. Existen varias formas de actuar sobre estos meridianos: *Acupuntura*, *Shiatzu*, *Do In*, *Digitopuntura*, *Reflexología*, entre otras.

Las tradiciones orientales llevan el concepto de energía más allá de lo físico implicando la movilización de varios cuerpos sutiles, de diferentes densidades, con siete puntos primarios: *los chacras*. La conciencia y alineación de estos cuerpos, su armonía con lo divino, es la base de varias escuelas, como el *Yoga*, *la meditación*, *Tai Chi*, *Chi Kung*, *Reiki* y *Healing*, entre otras, para nombrar exponentes de diferentes culturas.

En Occidente, se pueden encontrar técnicas como el *Método Mezieres*, que hace hincapié en el estiramiento de la musculatura posterior, evitar la rotación interna de los miembros inferiores y el bloqueo diafragmático. Una seguidora de este trabajo es Therese Bertherat con su *Teoría de la Antigimnasia*.

La *Eutonía*, de Gerda Alexander, busca la adaptabilidad del tono muscular a los cambiantes estímulos tanto interiores como exteriores, en lugar de la fijación a uno al que estamos sometidos sin darnos cuenta. Es un método muy sutil de exploración consciente, en antítesis de los que recurren a la manipulación del sistema muscular y conectivo u osteo-neuronales, como el *Rolfing*, *la Osteopatía* o *la Quiropraxia*, en los cuales el terapeuta realiza masajes o alineaciones específicas, así como la *Fisioterapia*, de implantación generalizada.

Otros caminos biomecánicos son la *Técnica Alexander*, que da prioridad al área de control primario, esto es, la relación entre cabeza

y columna y el *Método Feldenkrais*, que busca reprogramar el sistema nervioso, haciendo que cada movimiento sea más eficiente y económico, mediante manipulaciones suaves o por ejercicios simples, que persiguen ampliar los límites a los que nos circunscribimos¹⁴¹.

En el terreno de la relación mente-cuerpo ha influido largamente la labor del Dr. Wilhelm Reich, un médico psiquiatra contemporáneo a Sigmund Freud. Reich descubrió que las experiencias emocionales de las personas han cortado su fluidez, constituyendo bloqueos musculares (corazas de carácter). La tarea de la terapia es hacerlas conscientes, a fin de que emerjan los contenidos mentales y emocionales subyacentes y solucionar conjuntamente la disolución de la coraza física y el componente psicológico que lo ocasionó. Restituir el libre flujo de energía significa recobrar el estado original de bienestar y unión con el Universo que nos es natural. Esta teoría une a Oriente y Occidente. Uno de sus discípulos, Alexander Lowen, es el creador de la *Bioenergética*, una terapia que aúna la liberación física de los bloqueos mediante respiración, ejercicios, masajes y expresión emocional y el enfoque psicoanalítico en su resolución.

II. 2. 2. 9.- Recapitulación: El estudio instrumental de violín como realidad física.

La tradición pedagógica del violín ha delimitado prácticas que se han acogido como axiomáticas por el simple hecho de pertenecer al conjunto de realidades que se transmitían y que eran constitutivas del concepto de Escuela, tal y como ya he mencionado. Esta empírica no estaba cuestionada ya que el *criterio de autoridad* permanecía en la cúspide de la argumentación. No obstante, nuestra generación ha visto cómo se replanteaban todos los principios sobre los que basaba el estudio de violín en aras de una regeneración de ideas que, al menos en lo práctico, no siempre ha conducido a una mejora en los resultados. Este proceso es propio del contexto neo-racionalista del último cuarto del siglo XX y sitúa la epistemología de la interpretación de violín en un espacio científico. El alumno de hoy pone en tela de juicio todo lo que se plantea desde la inmovilidad de lo estático, de lo prefijado por tradiciones que en el mayor número de las veces desconoce. Esta posición no es en sí un problema, es más, podría suponer un reto del que tanto la pedagogía específica como la propia tradición se vieran profundamente reforzadas, pero la realidad observable en los conservatorios de nuestra Comunidad no apunta a esa dirección. Uno de los aspectos más recurridos son los

¹⁴¹ <http://www.feldenkrais.com.ar/bibliografia.html>

relacionados con la técnica postural, los hábitos y tiempo de trabajo, para los cuáles el profesorado no siempre cuenta con los argumentos oportunos capaces de vencer las reticencias al esfuerzo exigido. La Ciencia de la Actividad Física, así como los numerosos estudios que desde otras disciplinas trabajan aspectos relacionados, aportan esos fundamentos que no vienen, en la mayoría de los casos, sino a revalidar lo ya expresado por los teóricos clásicos. Pero, claro está, no solo es un argumento de validación, sino que en su estudio encontramos nuevas líneas de actuación, herramientas válidas para aportar.

La Teoría de Entrenamiento es uno de los elementos más fructíferos en este sentido. De ella recogemos explicación de aspectos esenciales de la técnica de estudio, brevemente enumeraré algunas de ellas, veamos:

La personalización necesaria e imprescindible en los procesos de aprendizaje (Principio de Individualidad) debe de alcanzar aspectos de perfilado máximo, es decir, no solo en cuestión de tiempo y volumen de carga sino atendiendo al estado de forma, la predisposición al estímulo y la motivación frente al trabajo propuesto, entre otros. Las soluciones técnicas no pueden basarse en estructuras prefijadas (digitaciones, golpes de arco, dinámicas, etc.) sino que deben venir dilucidadas como resultado del proceso de trabajo, como fruto de la investigación empírica del instrumentista, en perfecta sintonía de su realidad física, emotiva e intelectual, ya que sólo desde esta perspectiva la podrá hacer suya y ser respuesta exacta a la individualidad propia del hecho artístico-musical.

La consideración de conceptos como *carga de trabajo*, *supercompensación*, *ajuste* y *progresión*, entre otros, así como sus procesos anteriormente expresados, dibuja con claridad los pasos que nuestro cuerpo sigue para interiorizar y fijar un aprendizaje motor. De esta manera podremos planificar mejor nuestro tiempo de estudio, optimizando los resultados. Tangiblemente: alternar los tipos de trabajo, dejando para los más específicos y duros mayor tiempo de adaptación, diversificar la naturaleza de los ejercicios, especificación de los mismos según el objetivo (dejando atrás pautas generales), consideración del *calentamiento* como herramienta de predisposición al aprendizaje motor y de prevención a lesiones o patologías profesionales (podemos entender el calentamiento como un diseño *in crescendo* con rampa leve), consideración de actividades de *vuelta a la calma* como fijadoras del avance e integración del aprendizaje dentro de la trama conceptual global.

Por otro lado, preguntas tradicionales como ¿Por qué hay que estudiar todos los días?, ¿Por qué dejar de practicar un tiempo supone

pérdida de la capacidad ejecutiva? ¿Por qué a medida que se avanza en el estudio de una obra hay que dedicar más tiempos para logros de menor volumen?, entre otras muchas, encuentran su contestación.

Uno de las dificultades más relevantes que tenemos los instrumentistas a la hora de planificar el trabajo es calcular el tiempo, tanto en su medida longitudinal como transversal, es decir, cuánto tiempo dedicar al día y en cuánto tiempo estará la pieza para su presentación pública. El presente protocolo atiende de forma prioritaria este hecho: el objetivo de un instrumentista no es tocar perfectamente los pasajes integrantes de una pieza musical a los dos días del inicio del trabajo, obviamente, sino tener claro desde el inicio el momento en el que debe de estar en su máximo nivel. A menudo, hasta en el ámbito más profesional, se experimenta un rápido ascenso en el nivel de la obra a estudio en un periodo de tiempo corto. Este avance, de carácter técnico, deriva con rapidez en la búsqueda de una dimensión artística. Al poco de comenzar esta segunda fase, si mantenemos un criterio serio y objetivo sobre los aspectos técnicos, asistimos a un desmoronamiento de la base estructural (afinación, errores de lectura y medida básicamente) así como aspectos de calidad como el sonido y la ligereza o soltura de ejecución. El propio intérprete identifica este hecho con una sensación de esfuerzo que, al poco del inicio de estudio no tenía.

No estamos ante una realidad esotérica, como en esperpénticas situaciones he llegado a oír, por extraño que le parezca al lector, sino que estamos ante la no observancia del *Principio de Entrenamiento a Largo Plazo*, entre otros factores, como la no planificación de las actividades a realizar, la sobrecarga y la no atención a la progresividad del aprendizaje motor. Los antiguos, ajenos a esta teorización, remitían siempre a la necesidad de volver siempre al estudio lento y reflexivo, o lo que es lo mismo, al consejo de todo entrenador de atletismo que en los prolegómenos a una competición libera de grandes esfuerzos a su pupilo en aras de un trabajo de base y de mentalización técnica. La consideración del Biorritmo, aún de forma somera, ayuda a organizar estas tareas.

La consideración de cómo se explica el aprendizaje del gesto técnico refuerza la idea tradicional de sistematización y mecanización. Las estructuras posicionales buscan una unificación de sensaciones que simplifican la caótica circunstancial de una pieza. El estudio técnico propuesto en el protocolo se basa en el desarrollo de las diferentes sensaciones táctiles, estímulos directos, que se interiorizan sistemáticamente en estructuras de validez variable. Es decir, lo postulado por Sévçick expresado en los términos propios de la Teoría del Aprendizaje Motor.

La mecanización de cada gesto técnico, con su propio desarrollo, desemboca de la necesidad de integrar varios de ellos en una misma acción interpretativa. Esta coexistencia se resuelve con la capacidad de coordinación. Galamian es el autor de teoría de violín que más se acerca a esta interacción entre actividad física y realidad instrumental. Acuña el concepto de *correlación*¹⁴² como base de la técnica instrumental de nivel superior. Ésta, a su vez, se basa en la necesidad de coordinar oportunamente diferentes gestos que, previamente han sido logrados e integrados dentro del lenguaje corporal del violinista. Para Galamian, una técnica perfecta es aquella que pueda permitir que una idea artística, abstracta, pura intelectualidad, se transmita físicamente y se traduzca sin distorsión a la ejecución en el violín, generando una réplica exacta de la idea original. Partiendo de la presumible y necesaria formación intelectual del violinista, Galamian descarga toda la responsabilidad del éxito o fracaso de este proceso al estado de forma físico, a la capacidad de transmisión, a la limpieza del canal de vinculación entre idea y hecho. El grado máximo de correlación será la capacidad de generar una identidad entre comienzo y fin del proceso. Para ello hay que entrenar el medio físico, y establece como herramienta una serie de problemas rítmicos que afectan a la coordinación de los diferentes gestos esenciales. La solución satisfactoria de estos problemas rítmicos irá marcando la evolución hacia la perfección técnica, es decir, hacia la consecución del máximo grado de correlación. Esta planificación ha sido integrada en el protocolo propuesto.

Para finalizar solo una apreciación; la higiene es, más que una costumbre deseable, una manera de entender la salubridad. En este sentido avanzan la práctica totalidad de las disciplinas sanitarias y del cuerpo humano. La marcada acción física de la interpretación del violín aconseja seguir esta máxima, procurarnos una correcta *higiene postural* o *ergonomía* razón de la inclusión, como ya decía, del apasionado consejo de profundizar en los aspectos relacionados en el apartado II. 2. 2. 8.

¹⁴² GALAMIAN, I., *Principles of the violin playing and teaching*, Englewood, 1962.

II. 2.3.- Fundamentos y Vinculaciones con otras áreas del conocimiento: Percepción, Teoría Musical y Diseño Curricular del Grado Superior de Música.

II. 2. 3. 1.- La percepción: tamiz de la idea musical.

II. 2. 3. 1. 1. – Acercamiento al concepto científico de percepción.

La percepción es un proceso complejo donde podemos discriminar dos grandes bloques, por un lado la información sensorial, *sensación*, y por otro el reconocimiento de estos estímulos sensoriales por parte de las diferentes zonas corticales. Por tanto, y como premisa esencial y base de la importancia de la consideración del este aspecto a la hora elaborar un protocolo de trabajo que persiga limar al máximo los posibles errores musicales, elemento sensorial en su origen, hay que resaltar dos características implícitas: lo subjetivo del hecho perceptivo y la implicación activa del individuo. En palabras de Lagneau¹⁴³, percibir no es otra cosa que interpretar lo recibido.

Podemos definir la sensación como *un fenómeno psíquico originado por la excitación de un órgano sensorial, excitación que a su vez es producida por un estímulo, y en virtud de la cual se conocen determinadas cualidades de los objetos del mundo exterior [...] o ciertos estados del propio organismo.*¹⁴⁴ La sensación, por tanto, trata de separar un objeto de su entorno, ponerlo de manifiesto, hacerlo presente de la amalgama contextual. Como expresa Montilla López¹⁴⁵, puede considerarse como una mera abstracción.

Si la percepción es subjetiva y la sensación aporta una tipo de información poco precisa, es razonable que se plantee una duda razonable de su validez, es decir, ¿son reveladoras de verdades o de ilusiones?

Ambos conceptos equivalen a información, datos que han de procesarse para que obtengan funcionalidad. Sólo la calidad de ese procedimiento, la calidad de la trama conceptual a la que se añade la información, dará validez a una realidad que domina nuestra relación con el mundo interno y externo, y por supuesto, con las expresiones humanas, con el arte.

¹⁴³ LAGNEAU, J., *Célebres leçons et fragments du cours sur la perception*. PUF. París, 1950.

¹⁴⁴ BARRIO, J., y FULLAT, O., *Filosofía EIDOS*, Vicens-Vives, Barcelona, 1992

¹⁴⁵ MONTILLA LOPEZ, P., *El cerebro y la música*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 1999.

Pero, ¿cómo se procesa esta información?, veamos: La Cibernética y la Informática, que en su origen miraron al hombre como ejemplo de diseño, suministran a los neurobiólogos y psicólogos cognitivos una material de gran valor para comprender al hombre, y es que el lenguaje matemático el que está presente, de forma más análoga de lo que hace unas décadas se sospechaba, entre ambos sistemas computadores, o lo que es lo mismo, que no distamos demasiado en nuestro quehacer mental diario de lo que las máquinas calculan para sus funciones predeterminadas. De esta manera, los procesos perceptivos no son entendidos como meras extracciones de datos, sino como una activa elaboración, interpretación, selección y organización del material sensorial capaz de concordar o establecer las correspondencias necesarias entre las informaciones actuales y las representaciones archivadas de las experiencias del pasado, tal y como expresa Montilla López¹⁴⁶.

En este procesamiento se reconocen dos *sistemas* o *mecanismos de atención*, uno ascendente (*bottom up*) y otro descendente (*top-down*) A continuación dos esquemas que viene a clarificar notablemente la cuestión. El primero es un esquema de las etapas del tratamiento perceptivo y el segundo del proceso de computación.

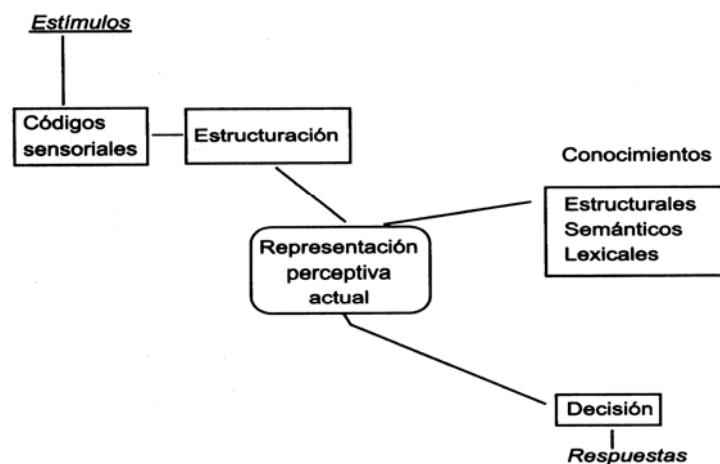


Figura 51: Etapas del tratamiento perceptivo (Montilla López, 1999)

¹⁴⁶ MONTILLA LOPEZ, P., *El cerebro y la música*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 1999.

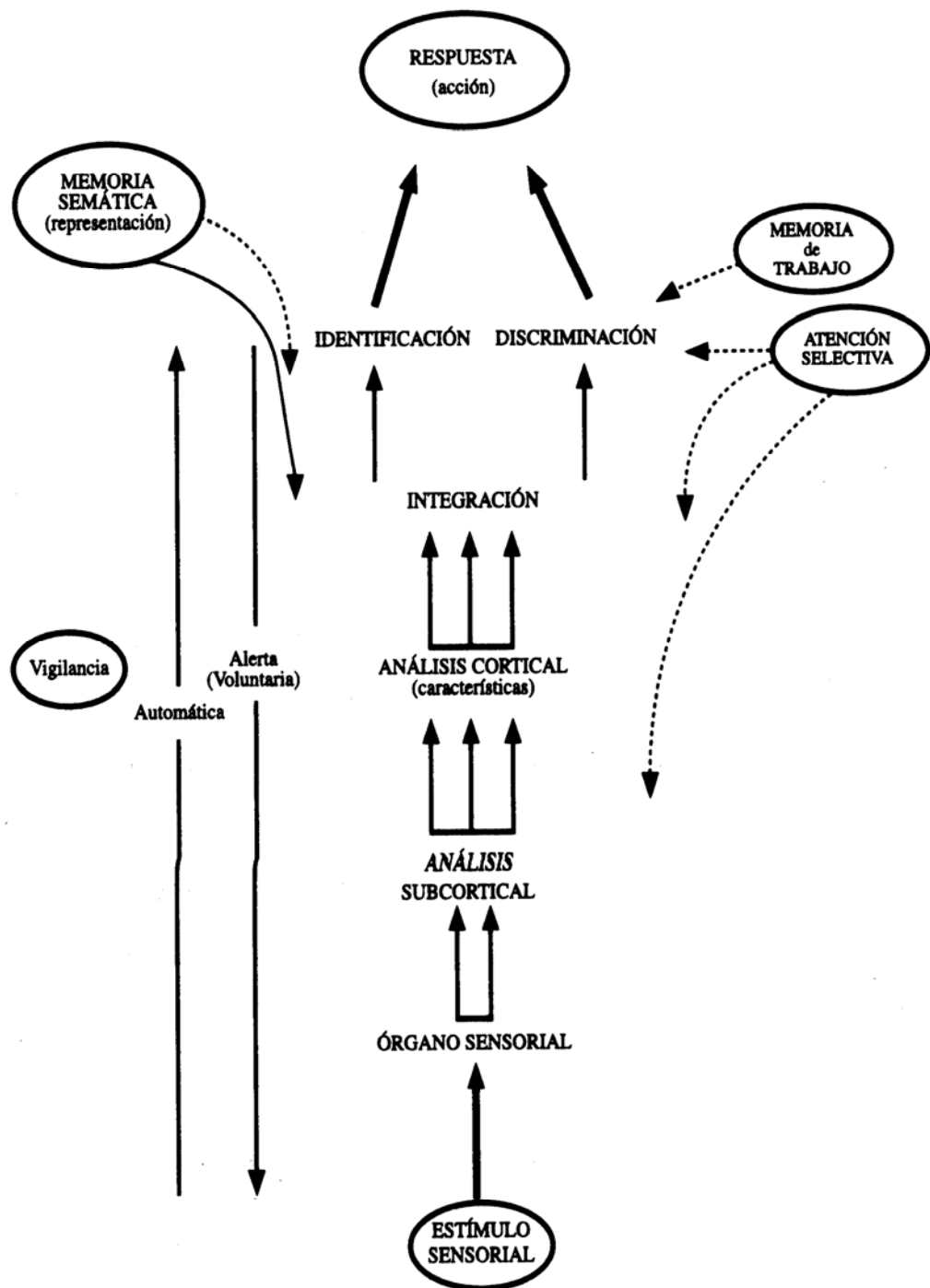


Figura 52: Proceso de computación (Montilla López, 1999).

II. 2. 3. 1. 2. – Teoría de los Umbrales.

Al margen de los elementos de fisiológicos, nuestro interés se centra en el nivel de conciencia del hecho sensorial, es decir de la capacidad de analizar de la forma más exhaustiva posible la realidad sonora producida, en general, y la discriminación de altura del sonido, en particular al tema que nos ocupa. La capacidad de diferenciar estos estímulos está determinada en la actualidad por la *Teoría de los Umbrales*.

Para que un factor exterior sea estímulo no basta con que por su naturaleza sea capaz de alterar o impresionar un órgano sensorial. Es preciso que tenga determinadas características de índole cuantitativa. Todo cuerpo, por naturaleza, es susceptible de *vibrar*, originando la consecuente oscilación del medio u onda sonora, sin embargo, esto no es sinónimo de *sonido* para la capacidad de audición del hombre, ya que tan solo podrá identificar como tal aquellas frecuencias que se encuentren circunscritas entre 16 y 20.000 Hz/Segundo. Del mismo modo, las partículas de polvo que constantemente se depositan en nuestra epidermis no nos producen sensación de contacto o de peso.

Se distinguen tres tipos de umbrales: *mínimo*, *diferencial* y *máximo*.

Por *umbral mínimo* entendemos la menor cantidad de estímulo necesaria para que se produzca la excitación del órgano sensorial. La determinación de este umbral se realiza aplicando a dicho órgano sensorial una estimulación tan débil que no sea sentida, e incrementándola gradualmente hasta llegar a una intensidad de estimulación que produzca ya sensación. Este umbral es muy voluble, depende, entre otras muchas cosas del individuo en cuestión y de su estado de fatiga o su nivel concentración.

Umbral diferencial es la diferencia mínima perceptible, es decir, la cantidad mínima de estímulo que hay que añadir o quitar a una estimulación anterior para que se experimente un incremento o una disminución de la sensación. Por sus implicaciones en la vida es el más estudiado y desde el punto de vista científico el más interesante. Su determinación se realiza por muy diversos métodos:

Método de las más pequeñas diferencias: Primero; se aumenta progresivamente el estímulo hasta que el individuo experimenta aumento de sensación. (Cantidad incrementada: n). Segundo; a continuación se disminuye en igualdad de progreso el estímulo hasta que el individuo experimenta disminución de sensación. (Cantidad disminuida: n') El umbral diferencial viene dado por la media aritmética; $(n + n') / 2$.

Método de Weber: En el siglo XIX formuló que la cantidad de estímulo a añadir para que se produzca un aumento de la sensación es una fracción constante del estímulo anterior. Sea ZI la cantidad a incrementar para aumentar sensación y K una constante, por lo que $ZI/I = K$.

El valor de K va a depender del tipo de sensación, veámoslo expresado en porcentajes del estímulo originario: Sensación luminosa, 1% a 2%, de peso, 5% a 10%, auditiva, 10% a 20%, térmica, 15%, olfativa, 25% a 30% y gustativa, 3% a 100%.

Esta ley cuantitativa ha quedado abandonada por su alto grado de imprecisión, aunque genera datos significativos en algún tipo de investigación, por ejemplo la que nos ocupa, ya que podemos observar que un 20% del estímulo en un hecho auditivo como la afinación alcanza a ser un margen que en la vida cotidiana pueda calificarse como suficiente, pero llevado a un plano artístico o profesional nos quedamos muy lejos de lo imprescindible. (Realidades fisio-preceptivas como ésta justifican la utilización de ayudas tecnológicas que aporten objetividad del dato)

El *Método de Fechner* da una formulación más precisa al umbral diferencial en estos términos: $S = k \cdot \log E$ es decir, la intensidad de la sensación es proporcional al logaritmo del estímulo multiplicado por una constante. A pesar del avance, sigue teniendo unos resultados muy aproximativos. La unidad de medida es el *fechner*, cuyo valor es el umbral mínimo de la sensación que se trate.

El *Método Stevens*, en la actualidad, ha formulado una ley exponencial para expresar la relación entre el incremento del estímulo y el de la sensación. Dicha ley se expresa como $S = kE^c$, donde c depende de la modalidad de sensación y de la naturaleza de los órganos fisiológicos que intervienen en la sensación.

Al igual que el umbral mínimo, el diferencial varía de unos sujetos a otros, e incluso en un mismo sujeto según el estado en que se encuentre.

El *Umbral máximo* es una intensidad de estímulo tal que, si se aumenta, ya no produce aumento de la sensación. La saturación de un órgano impide la diferencia de sensación.

La ejecución instrumental del violín puede entenderse como un cúmulo de sensaciones de todo orden (táctil, auditivo, visocoordinativo, entre otros de menos intensidad) por lo que apreciar la relevancia de ciertos trabajos se fundamenta en la integración de la Teoría de los Umbrales en nuestro conocimiento epistemológico.

II. 2. 3. 1. 3.- Fisiología: canal del proceso perceptivo-auditivo.

El auténtico órgano de audición del hombre es el cerebro, no obstante, necesita de un receptor fiel y adecuado a las necesidades del individuo; el oído.

Éste, a su vez, está dividido en tres grupos de elementos, denominados *Oído Externo*, *Medio* e *Interno*. El *Oído Externo*, formado por el *Pabellón del oído* y el *Conducto auditivo*, capta el sonido y amplifica las ondas sonoras. El *Oído Medio*, constituido por el *Tímpano*, *Ático*, *Yunque*, *Martillo*, *Estribo* y *Ventana redonda*, transmite el sonido; el tímpano transmite las fluctuaciones de presión a los *huesecillos* del oído en el ático, lleno de aire. Reacciona a amplitudes de 10 a la -9 cm en un tono de *pianísimo* de 3.000 Hz. Los huesecillos auditivos amortiguan las oscilaciones y las conducen a la ventana oval. Finalmente, el *Caracol*, la *Membrana basilar*, la *Rampa vestibular*, el *Nervio auditivo*, el *Canal coclear*, el *Órgano de Corti* y la *Membrana tectorial*, forman el *Oído Interno*, encargado de convertir las ondas mecánicas del sonido en un impulso bio-eléctrico que viajará desde el *nervio acústico* hasta el Cerebro.

Las ondas de presión en la *perilinfa* del conducto vestibular producen un arqueamiento del conducto coclear. Este arqueamiento se transmite, como una onda sumamente amortiguada, desde la ventana oval hasta el extremo del caracol (sin reflexión). En el punto de convexidad máxima, es también máxima la excitación de las células sensoriales del órgano de Corti. En los tonos agudos dicha convexidad se halla cerca de la ventana oval y viceversa. La sensación de altura del sonido depende, en consecuencia, del lugar en que se hallen situadas las células sensoriales máximamente excitadas sobre la membrana basilar, que vibra en su totalidad.

El ámbito de audición está situado entre 16 y 20.000 Hz por segundo. Disminuye poderosamente con la edad. La distribución espacial sobre la membrana basilar corresponde aproximadamente al logaritmo de la frecuencia, siendo mayor la separación en el ámbito medio. De ahí que la diferenciación de la altura del sonido se logre en forma óptima entre 1.000 y 3.000 Hz¹⁴⁷.

Fruto de los diferentes procesos de transmisión ósea se originan oscilaciones adicionales por superposición -situación análoga a las ondas estacionarias en una cuerda-, los denominados *sonidos de*

¹⁴⁷ Explicación de por qué los instrumentos más agudos son percibidos como los de más inexactitud de entonación, en realidad, se aplica sobre ellos un filtro de más calidad fisiológica que a los de frecuencias graves. El violín es uno de los instrumentos que más es afectado por esta capacidad crítica

combinación, siendo la vibración más prolongada la que defina la altura a percibir. Como unidad de medición específica para la percepción de la altura del sonido se utiliza el *mel* (1.000 *mel* = 1.000 Hz a 40 dB). No obstante, esta unidad es utilizada en medicina, ya que está referida a una altura natural-física, su aplicación musical se mide o directamente en Hz por segundo o, en el caso de diferenciales, en *cent*, o la división de la medida musical de afinación *tono* (de derivación matemática natural según la Teoría de los Armónicos) en cien partes iguales.

Treinta mil fibras nerviosas transmiten, mediante impulsos eléctricos (denominados potenciales de acción, hasta 900 Hz por fibra), 1.500 diferencias de altura de tono y 325 grados de intensidad, es decir, alrededor de 340.000 valores desde las localizaciones en la membrana basilar, a través del nervio auditivo, hacia el cerebro. En este proceso, la suma de todas las frecuencias de los impulsos da por resultado *la sonoridad*.

A continuación expresaré un esquema de los principales teóricos específicos de la Percepción de la Afinación, muestra del interés y desarrollo que el tema ha suscitado dentro del colectivo científico, más allá de aspectos artísticos o musicales.

ÁREA	Autor /a y fecha publicación de su principal trabajo
<i>Transmisión del oído al cerebro</i>	Ritoma “Teoría de la periodicidad” (1970), Gulick , Trabajos sobre la interpretación respuesta coclear (1971), Whitfield , Análisis neuronal del sonido (1967), Houtsma y Goldstein , Percepción del tono fundamental de un sonido independientemente de su timbre (1972)
<i>Discriminación (menor intervalo audible)</i>	Grosberg (1968), Sergeant (1970)
<i>Bandas Críticas</i>	Fletcher (1940), Swets (1963), Plomp y Levelt (1962, 1965).
<i>Duración y Efectos</i>	Licklinder (1951), Christman y Williams (1963)

Figura 53: Principales investigaciones acerca de la *Percepción de la Afinación*.

La relación con la técnica de estudio en violín de la *Discriminación* se explica con una pregunta; ¿qué grado de exactitud consideramos válido?, es decir, conocer qué abanico de error tenemos antes de aparecer la sensación de desafinación. Por otro lado incide sobre el *Vibrato* como elemento ornamental. Natasha Spender¹⁴⁸, en referencia a los trabajos del N. Sergeant, apunta a un máximo de seis pulsaciones por segundo como el límite de lo cómodamente audible en el caso de vibrato de violín. Hoy en día, se potencia en los conservatorios una

¹⁴⁸ SPENDER, N., y SHUTER-DYSON, R., “Psychology of Music” en *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. I-XX, Stanley Sadie, Londres 1980.

velocidad de doce o superior, constituyendo, de forma clara, un tiempo y esfuerzo totalmente inútil e incluso pernicioso ya que, entre otros de sus efectos, distorsiona la afinación al limitar los armónicos de la cuerda.

Las Teorías sobre *Duración y Efectos* son de gran relevancia en el debate acerca de integrar los llamados *golpes de arco* (efectos sonoros, que en la mayoría de los casos implican menor tiempo de resonancia) al estudio de la Afinación. Es frecuente observar que los estudiantes de grado superior trabajen los pasajes veloces y de notas cortas tal y como lo ejecutarán en su memento, esto afecta negativamente sobre a afinación. Esta corrección, trabajar por separado el problema de la velocidad (golpe de arco) y la afinación, es muy común, pero no surte gran efecto entre los alumnos, con gran ansiedad por avanzar, por lo que un sustento teórico del por qué de los consejos aclararía y posibilitaría la corrección. Además, en el ámbito profesional, todo el trabajo de la afinación de una pieza clásica está tamizado por el carácter y los golpes de arco utilizados, más allá de los conocimientos empíricos que cada músico obtenga a lo largo del ejercicio de su profesión no hay estudios precisos que concreten las mencionadas teorías con la realidad de los instrumentos de cuerda a pesar de su trascendencia.

II. 2. 3. 1. 4.- La percepción musical.

La Psicología cognitiva, como afirma Montilla López, estudia la percepción de la música con el objeto de explicar cómo la información sensorial, por medio de codificado de frecuencias, extrae la altura o tono para participar en una representación musical dentro del contexto. O lo que es igual, para representar y ser conocedor de una realidad sonora no verbal (musical por defecto), el primer parámetro sensorial-perceptivo es la altura del sonido, es decir, la magnitud física de la que se deriva el concepto de *afinación* como teoría y la *entonación* como praxis.

Ordenar jerárquicamente los elementos constitutivos de un protocolo de trabajo destinado al estudio global de una técnica instrumento-musical basándose, como principio originario y generador, en el mismo parámetro que fundamenta su computación perceptivo-interpretativa el cerebro humano, no alcanzan a ser descabellado, es más, a mi juicio, constituye un procedimiento que optimiza medios y resultado. La estructura del trabajo resultante, pues, sigue un recorrido análogo, al menos en su inicio (parte más delicada de todo proceso) al natural. Parafraseando al Leonardo Da Vinci (atribuidamente), *nunca la naturaleza hizo con mucho lo que pudiera hacerse con poco.*

Es una actividad recurrente en el devenir del trabajo en el aula, pedir a un alumno, frente a un problema de ejecución rítmica, que realice una *silabización* del pasaje en cuestión. Por ejemplo, en la enseñanza inicial, el principiante suele experimentar notables dificultades para comprender el *detaché*, representado en su comienzo como una sucesión de cuatro notas cortas (semicorcheas con frecuencia) constitutivas de un tempo alegre, por lo que se le pide que pronuncie *chiqui-chipi-bam-bam*. Este conjunto de sílabas produce implícitamente un ritmo, de cuya imitación el *detaché* emerge casi por sorpresa (Método Suzuki¹⁴⁹). En adaptación correcta al nivel del alumno, este método se utiliza en todas las etapas educativas y profesionales, siendo más importante a medida que la problemática rítmica es más compleja, teniendo su fundamento teórico en la relación entre ritmo y percepción verbal.

Observamos por tanto que en la percepción musical inciden dos realidades sensoriales: la verbal y la no verbal. La no verbal es de carácter primario ya que, en términos evolutivos, *nos hizo falta antes*, es decir, determinar si el animal que producía ese sonido era de tal o cual tamaño, deducir su aspecto, saber si el fruto de cáscara dura esta hueco o lleno de néctar, interpretar los estados de ánimo por las inflexiones en la altura de los sonidos del compañero, identificar esa clase de ave que por su canto anuncia un cambio de estación, etc., eran necesidades que nuestros antepasados primates antropomórficos utilizaron como adaptación al medio y supervivencia. Posteriormente, en el contexto de unas paleosociedades de estructuración compleja, y en la necesidad de establecer una comunicación más intensa y la aparición de un concepto desarrollado de *cultura*, entendida como la transmisión de conocimiento no adquirido genéticamente, la percepción verbal entró en el proceso de interpretación sensorial. En términos de diseño biológico, no existen apenas diferencias entre aquellos homínidos y nosotros, no obstante, la atrofia es consecuencia indisoluble de la no utilización, por lo que dada la mayor necesidad que la percepción verbal ha suscitado en cientos de siglos de sociedad urbana, la sensibilidad perceptivo-no verbal a quedado, literalmente, desentrenada.

La Música, en un criterio teórico simple, es un trinomio de Afinación, Ritmo y Timbre o Textura. Sólo el ritmo estaría dentro de una capacitación o predisposición suficientemente activa por el uso y costumbre del lenguaje hablado, o lo que es igual, que dos tercios de los elementos esenciales se rigen por la percepción no verbal o *Percepción de los Sonidos y de la Música* como la denominan los

¹⁴⁹ SUZUKI, S., *Natured by love: Talent education for young children*, Nueva York, 1969.

Psicólogos Cognitivistas. Esto da significado al estudio prioritario de la afinación como base del sistema de estudio, ya que, al abandono natural que este tipo de capacitación interpretativo-perceptiva, se une su calidad de fundamento en el proceso natural de la misma.

La percepción de los sonidos y de la música se define en una serie de etapas en el tratamiento de la información según el esquema propuesto por Botte y sus colaboradores¹⁵⁰: Transducción en la cóclea de las vibraciones acústicas. Procesos de organizaciones primarias. Cálculo de los atributos perceptivos. Representación mental de las formas musicales. Estas etapas se encuadran en el siguiente esquema:

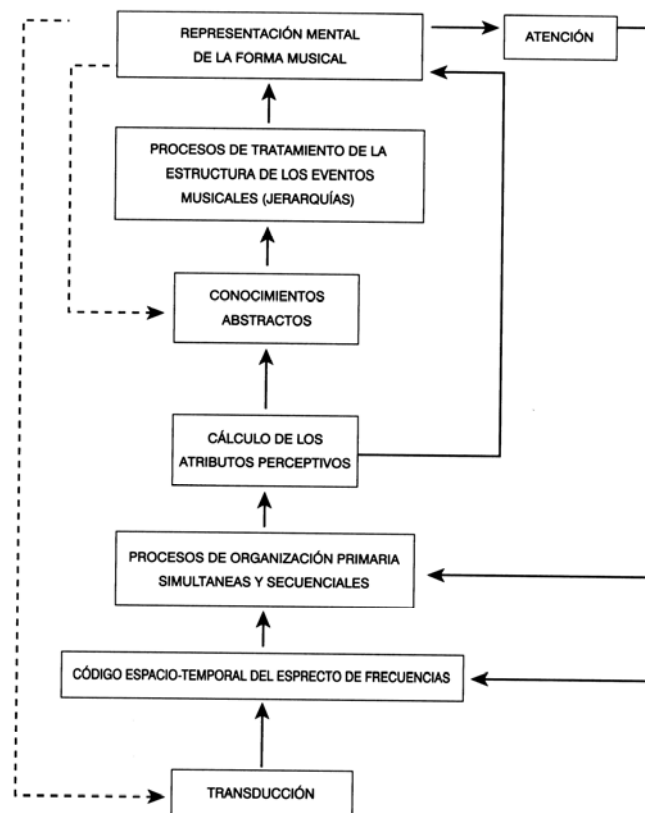


Figura 54: Esquema de Botte -etapas del tratamiento de la información- (en Montilla López, 1999)

El estudio de estas etapas ha generado numerosas teorías que tratan de establecer el mayor número posible de puntos de control sobre el hecho perceptivo. Sus aplicaciones son de amplio espectro y abarcan desde la Pedagogía Infantil (desarrollo de las capacidades intelectuales) o la Logopedia, hasta el tratamiento de patologías de la conducta. No obstante, en relación al tema que nos ocupa, y como medio argumentativo para la utilización, como herramienta de apoyo del *afinador cromático*, como de las pautas seguidas en el protocolo

¹⁵⁰ BOTTE, McADAM y DRAKE, "La perception des son et de la musique", *Perception et agnosies*. De Boecks, Bruselas, 1995.

acerca de la afinación, en general, y del *Son Filé*, en particular, destacaré algunos estudios:

Como veíamos, el cálculo de los atributos perceptivos es un proceso previo al *entendimiento* del estímulo recibido. Si bien estos atributos se representan tradicionalmente en altura, intensidad, timbre, secuencias de eventos, intervalos de altura y patrones temporales o rítmicos, el cerebro tiende a unificarlos, a integrarlos como un sonido puro, como un dato unitario.

En cada circunstancia o modelo musical en cuestión predomina alguno, siendo, en la mayoría de los casos polarizados entre afinación y temporalidad, o lo que coloquialmente en el lenguaje musical de ensayo viene a denominarse *pasajes rítmicos* o *pasajes temáticos* (melódicos-armónicos). Los demás factores se encuadran en lo que se conoce como *color musical*. Todos los estudiosos coinciden en que los centrados en el ritmo no plantean el mismo grado de complejidad que los definidos por la altura del sonido. Este hecho es tratado por Moore¹⁵¹, quien propone un modelo espacial-temporal de extracción de la altura tonal (unificación sobre afinación de los atributos perceptivos), que vendría a explicar, además del propio hecho de la integración de los diferentes elementos perceptivos en la definición de la altura del sonido, cómo las diferentes frecuencias, en su aspecto polifónico y su definición interválica, al existir una diferencia fisiológica en el tratamiento de ésta información, obtienen categorías de resultados diferenciadas. O lo que es igual, que dos sonidos o elementos musicales tonales de distinta altura, pueden alcanzar percepciones, de varianza discriminatoria frente a una norma, distintas.

Veamos cómo lo expresa gráficamente:

¹⁵¹ MOORE, B., *A introduction to the psychology of hearing*. Academic Press. Londres. 1989.

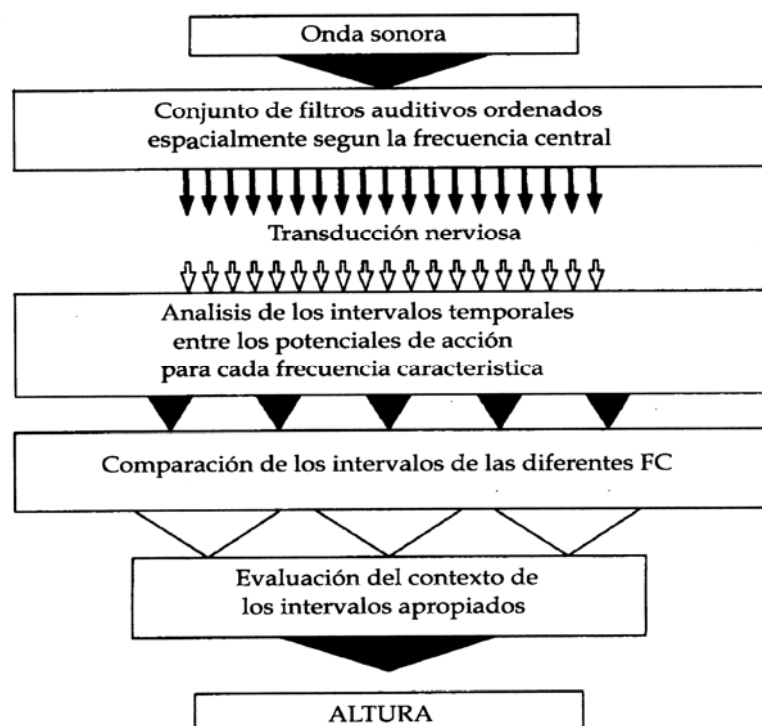


Figura 55: Proceso de Moore (en Montilla López, 1999)

Lo que en términos de contexto musical general, no parece un aspecto de gran relevancia, al tratarse el tema de un instrumentista que debe de mantener un criterio único en su afinación, este varianza relativa debe de compensarse; tradicionalmente, con un gran esfuerzo de preparación que no siempre podría zafarse de la realidad fisiológica que nos rige, por lo que en la actualidad, contar con medios técnicos objetivos que permanecen al margen, dan una información de gran valor artístico-profesional.

Por otro lado, la *Teoría Generativa de la Música Tonal Occidental* formulada por Lerdhal y Jackendoff¹⁵², sostiene la necesidad de entender nuestro lenguaje musical como un hecho cultural. Por ende, la integración de los estímulos estará, su percepción, mediatizada por el conocimiento que de las reglas gramaticales tenga el sujeto. Este conocimiento previo se basa en el establecimiento de patrones que son identificados. De nuevos se nos plantea la necesidad del uso de fijadores objetivos: Un estudio anárquico de la afinación, donde la varianza de exigencia fuera demasiado permisible, produciría un desorden en el reconocimiento de estos patrones culturales (en nuestro caso del Sistema de Temperamento Igual). De esta forma, el *afinador cromático* es una referencia sólida.

¹⁵² LERDHAL, F. y JACKENDOFF, F., *A generative theory of tonal music*. MIT Press. Cambridge, Massachuset, 1983.

Como expresa Montilla López¹⁵³, al hombre siempre le ha fascinado la perfecta y sistemática organización de los sonidos musicales. Ningún otro medio de comunicación acústico se muestra tan rigurosamente organizado en su doble vertiente; tonalidad y ritmo. Aunque el hombre ha pensado tradicionalmente que la música es un producto de su mente, un elemento artificial, los acercamientos científicos-abstractos primero, y los médico-biológicos después, consideran de forma incuestionable que la música obedece a principios físicos, tanto exógenos como endógenos al hombre. Es decir, sin las singularidades cualitativas del oído respecto a la percepción de los sonidos y la existencias de una jerarquía fisiológica en el tratamiento de ritmos y tonos por parte de los sistemas auditivo centrales, la construcción de una organización sistemática de los sonidos estructurados como música, hubiera sido imposible.

Este hecho tiende a analizar los elementos más simples (bits rítmicos o frecuencias que definen la altura del concepto cultural de *notas*) como sucesiones de eventos acústicos, como globalidad, como unidad conceptual sonora única; siendo el patrón jerárquico de nuestro sistema auditivo el encargado de agrupar los estímulos en aquellas células constructivas del discurso. Por ello, el estímulo *puro*, queda, literalmente, enmascarado por la función gramatical que la cultura musical ha definido para ese elemento. Si embargo, lo que es de enorme utilidad en la apreciación del arte musical, en su disfrute global, constituye una distorsión en el sentido crítico del instrumentista de hoy en día, que debe de perfilar su emisión en unos márgenes de auténtica ingeniería compositiva, necesitando el dato originario, el estímulo origen. Aun a riesgo de ser reiterativo; una vez más, queda de manifiesto la necesidad de introducir medios extra-fisiológicos que aporten una información para la cuál la audición humana no está diseñada.

Algunos teóricos, ahondando en la cuestión formulan lo que podríamos denominar *el criterio discriminante de jerarquía tonal* de nuestro sistema auditivo. Podríamos decir que aquellas notas con menor índice en este *criterio* serían más fáciles de enmascarar dentro de una tonalidad dada, y por ende, plantean un mayor riesgo de desafinarse y no estar en la plena conciencia de ello. Bigand¹⁵⁴ lo expresa gráficamente:

¹⁵³ MONTILLA LOPEZ, P., *El cerebro y la música*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 1999.

¹⁵⁴ BIGAND, E., "The influence of implicit harmony, rhythm and musical training of the abstraction of tension-relaxation schemas in tonal music phrase", *Contemporary Musci Review*, Vol, 9, 1993.

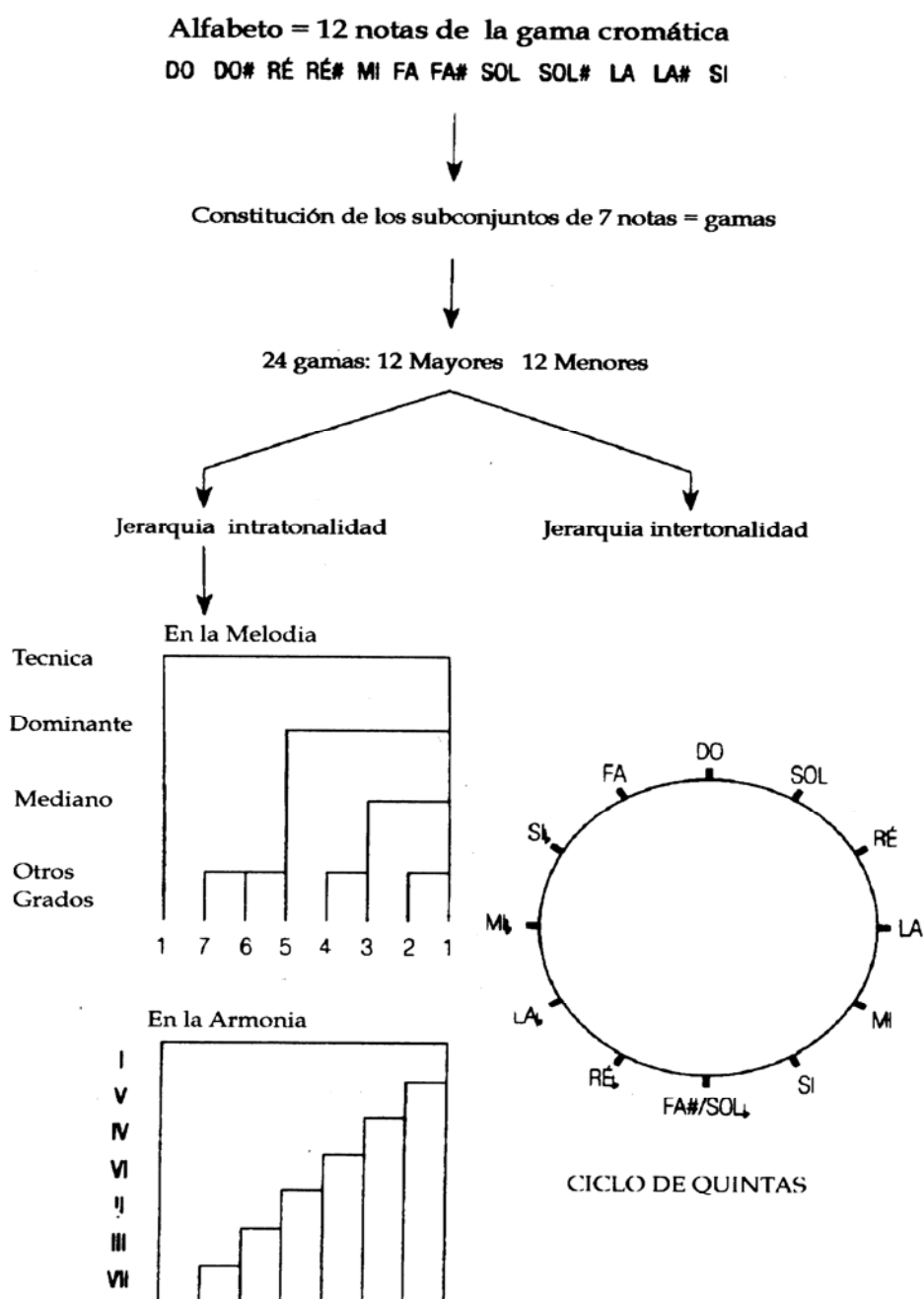


Figura 56: Criterio discriminante de jerarquía tonal (en Montilla López, 1999)

Krumhansl¹⁵⁵, por otro lado, ha mostrado el alto grado de correlación que existe entre los perfiles de jerarquía tonal y la ocurrencia de notas presentes en las obras musicales de nuestro entorno cultural, esto aporta una herramienta para analizar la *estabilidad* de un pasaje. Queda expresado en la siguiente figura:

¹⁵⁵ KRUMHANSL, CL. y JUSCZYP, W., *Infant's perception of phrase structure in music*. Psychological Science, Vol. 1. 1990.

Resulta fascinante bucear en los sentidos, sus procesos, que alcanzan a transgredir la misma imaginación en un lenguaje que cada vez más descubrimos su similitud al matemático, mientras modula la elaborada misión de ofrecernos una visión coherente del medio que nos rodea, una información útil y capaz de ser gestionada óptimamente. Sin embargo, el arte es imprevisible, no responde a necesidades fisiológicas, aunque se basa en ellas, tanto consciente como en bella ignorancia. Encuentra espacios distintos, a veces ufanos, a veces tan complejos como el artista en su metafísica, tan simples en sus bases naturales como tan artificiosos y delimitados por reglas que en curvas de razón toman sentido, donde el cerebro resbala de su cordura y, quizás justo por eso, cumplen su objetivo: emocionar. Pero el artista se encuentra a veces en la gran disyuntiva, ¿me dejo llevar? Sin duda, hay artes en las que ser parte de tu obra, de su sana demencia, es la forma de llevar a fin la creación, sin embargo, en la interpretación musical, en su faceta técnica, debemos de entender nuestra posición de partida, ajena en apariencia, distanciada de amalgamas, ávida del dato para construir la fantasía del espectador. Dejarse llevar por *la verdad* fisiológica, según en qué circunstancia, confiere a tu trabajo un margen de error que en la suma constante del tiempo de elaboración acaba por frustrar la mayor de las devociones.

II.2.3.2.- Teoría Musical: La encrucijada de la afinación.

La afinación es algo simple, se afina o no se afina, el problema viene cuando tratamos de averiguar qué es afinar y por qué algo nos llega a parecer desafinado. En el II. 1.3. hablamos de *la pirámide de la afinación* y se expresó su importancia en la ejecución y la interpretativa musical. Pero nos toca hablar, aunque sea someramente, de su visión teórica para comprender el arraigo cultural que ella tiene y de la necesidad de fundamentar su aprendizaje en herramientas no subjetivas ya que, con toda seguridad, nos engañarán.

En éste, como en otros aspectos de la teoría musical, podemos profundizar hasta los elementos más primigenios, hasta los orígenes, pero a menudo, la búsqueda produce más confusión que el primer punto de partida. Es, pues, una encrucijada.

No es objetivo de este apartado confundir, sino volver al punto de partida de sencillez. Pero para poder sentirnos seguros con la guía del afinador cromático, antes hay que asomarse al valle profundo de la complejidad teórica de la afinación.

La escala estándar actual -la que incluye todos los intervalos utilizados en la música occidental- es la escala cromática de temperamento igual de 12 sonidos, tal y como ya hemos referido en numerosas ocasiones. Esta escala divide la octava en 12 intervalos

igualmente separados. La unidad de intervalo básica es el *semitono temperado*, y corresponde a una relación de frecuencia de $2^{1/12} : 1$.

Una unidad útil para medir la relación de frecuencia es el *cent*, donde 1 cent es igual a $2^{1/1200} : 1$. Un semitono, por ende, contiene 100 *cents* y una octava contiene 1200 *cents*.

Para avanzar y como guía general del epígrafe, veamos un cuadro comparativo que nos propone Burns y Dixon Ward¹⁵⁶, en cuyo trabajo fundamentamos este epígrafe:

INTERVALO	nota	ENTONACIÓN PITAGÓRICA			ENTONACIÓN JUSTA			TEMPERAMENTO IGUAL	
		origen numérico	relación interválica	centésimos	origen numérico	relación interválica	centésimos	relación interválica	centésimos
UNÍSONO	DO	1:1	1,000	0,0	1:1	1,000	0,0	1,000	0
SEGUNDA MENOR	Reb	28:35	1,053	90,2	16:15	1,067	111,7	1,059	100
UNÍSONO AUMENTADO	DO#	37:211	1,068	113,7	16:15	1,067	111,7	1,059	100
SEGUNDA MAYOR	RE	32:23	1,125	203,9	10:9 9:8	1,111 1,125	182,4 203,9	1,122	200
TERCERA MENOR	Mib	25:33	1,186	294,1	6:5	1,200	315,6	1,189	300
SEGUNDA AUMENTADA	RE#	39:214	1,201	317,6	6:5	1,200	315,6	1,189	300
TERCERA MAYOR	MI	34:26	1,265	407,8	5:4	1,250	386,3	1,260	400
CUARTA JUSTA	FA	22:3	1,333	498,1	4:3	1,333	498,1	1,332	500
QUINTA DISMINUIDA	SOLb	210:36	1,407	588,3	45:32	1,406	590,2	1,414	600
CUARTA AUMENTADA	FA#	36:29	1,424	611,7	64:45	1,422	609,8	1,414	600
QUINTA JUSTA	SOL	3:2	1,500	702,0	3:2	1,500	702,0	1,498	700
SEXTA MENOR	Lab	27:34	1,580	792,2	8:5	1,600	813,7	1,587	800
QUINTA AUMENTADA	SOL#	38:212	1,602	815,6	8:5	1,600	813,7	1,587	800
SEXTA MAYOR	LA	33:24	1,688	905,0	5:3	1,667	884,4	1,682	900
SÉPTIMA MENOR	Sib	24:32	1,788	996,1	16:9 7:4	1,777 1,750	996,1 968,8	1,782	1000
SEXTA AUMENTADA	LA#	310:215	1,802	1019,1	9:5	1,800	1017,6	1,782	1000
SÉPTIMA MAYOR	SI	35:27	1,900	1109,8	15:8	1,875	1088,3	1,888	1100
OCTAVA	DO	2:1	2,000	1200,0	2:1	2,000	1200,0	2,000	1200

Figura 57: Comparativa de diferentes sistemas de entonación o temperamento (en Burns y Dixon Ward, 1982)

Comencemos por cuestionarnos acerca de la necesidad de escalas, de sistemas de intervalos establecidos y estándar, de lo que los teóricos describen como *relaciones discretas*. La música occidental actual utiliza un conjunto relativamente pequeño de relaciones discretas de altura, surge una pregunta ¿es universal este uso de intervalos discretos?

¹⁵⁶ E. M. BURNS y W. D. WARD, “Intervals, Scales, and Tuning” , publicado en *The Psychology of Music*, Ediciones Diana Deutsch, 1982.

La evidencia de estudios etnomusicológicos indica que el uso de relaciones discretas de altura es esencialmente universal. Las únicas excepciones parecen surgir en determinados estilos musicales primitivos, los cuales se encuentran en culturas tribales muy localizadas. Además, el concepto de *octava* parece ser común a los sistemas musicales más avanzados, siendo la base del *temperamento igual*.

Surge otra pregunta ¿la escala cromática de 12 notas representa una norma o un límite al número de relaciones de alturas utilizables dentro de una octava? Hay varias composiciones occidentales basadas en cuartos de tono (aproximadamente 24 intervalos iguales por octava) y otras escalas *microtonales*, pero ninguna de estas escalas ha ganado mayor aceptación. Numerosas culturas usan escalas de menos de 12 notas por octava. Hay, sin embargo, aparentemente, solo dos culturas que, en teoría, usan más de 12 intervalos por octava: la hindú y la árabe-persa, ambas de estrecha relación cultural e histórica con nuestra cultura.

Los dos sistemas hindúes, el Hindustani y el Karnático, están, según la tradición, basados en 22 intervalos posibles por octava, no siendo intervalos iguales. Hay evidencias que indican que en la práctica musical, estas variaciones teóricas no son ejecutadas como intervalos discretos, sino como resultado de una variación controlada en la entonación, un *vibrato* lento, un portamento expresivo que podemos observar con facilidad en el cante flamenco andaluz.

El único sistema que podría utilizar verdaderos cuartos de tono es el árabe-persa -de nuevo, un referente histórico de nuestra tradición musical popular-. En este sistema hay varias versiones acerca del número posible de intervalos (15 a 24), así como cierta controversia acerca de si son verdaderos cuartos de tono o variaciones microtonales de ciertos intervalos como en la India. Resulta claro que ni la escala hindú ni la árabe son cromáticamente microtonales.

Por tanto, la evidencia indica que la escala cromática de 12 intervalos puede, en efecto, reflejar algún tipo de limitación al número de intervalos por octava, que pueden tener un uso práctico en la música o, al menos, que el semitono es la separación utilizable más pequeña entre dos sonidos sucesivamente ejecutados. Pretendidamente, es una escala a la medida del hombre y de su voz.

¿Hay fundamentos perceptivos para el uso de intervalos discretos en general? Autores de libros sobre percepción musical a menudo

contrastan el *número de diferencias notorias de frecuencia* (expresado por las siglas anglosajonas JND) con el semitono de la escala cromática: de 20 a 300 JNDs por semitono, dependiendo del rango de frecuencia y del paradigma experimental. De igual forma señalan la aparente discrepancia entre el número de sonidos que pueden ser "distinguidos" y el número de sonidos efectivamente utilizados en música.

Los procedimientos de ajuste también han sido usados para estudiar la percepción de los intervalos musicales, principalmente la octava, pero también otros intervalos. En el paradigma típico, al sujeto se le presentan pares de sonidos, secuenciales o simultáneos, uno de los cuales tiene una frecuencia fija, y otro cuya frecuencia está bajo el control del sujeto. A este sujeto se le instruye para que ajuste la frecuencia del sonido variable, de forma tal que la relación de altura de ambos sonidos corresponda a un intervalo musical determinado.

Para el caso de ajustes repetidos de intervalos, los sujetos generalmente demuestran una variabilidad bastante pequeña, relativa a la obtenida en experimentos de producción de magnitud. La desviación promedio de ajustes repetidos de octavas secuenciales o simultáneas compuestas por sinusoides, se encuentra en el orden de los 10 cents. Es levemente inferior en el caso de octavas compuestas por sonidos complejos. Ello es sostenido en diversos estudio, como los de Ward¹⁵⁷

Un rango de desviaciones promedio de 14 a 22 cents para el ajuste de los otros intervalos de la escala cromática -presentados simultáneamente- ya habían sido observados por Moran y Pratt¹⁵⁸.

Dado que la música práctica se limita a un grupo relativamente pequeño de relaciones discretas de altura, de intervalos, podemos cuestionarnos acerca de cómo se eligen los valores específicos de estas relaciones. En otras palabras ¿existen relaciones de frecuencia *naturales* inherentes en la forma en que el sistema auditivo procesa el

¹⁵⁷ Dos trabajos al respecto de lo mencionado:

WARD, W. D., *The Subjective Octave and the Pitch of Pure Tones*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts. 1953. (Referenciado por Burns y Dixon Ward)

WARD, W. D., "Subjective musical pitch" publicado en *Journal of the Acoustical Society of America* n° 26, 1954.

¹⁵⁸ MORAN, H. y PRATT, C. C., "Variability of judgements of musical intervals" Publicado en *Journal of Experimental Psychology* n° 9, 1926.

estímulo sonoro, que son siempre únicos, y como tales definen los intervalos de la escala?

Según la Teoría Tradicional de la Música Occidental, tales intervalos no existen; están asociados con el concepto de consonancia-disonancia, y los define el denominador de la relación de frecuencia, por ejemplo: la relación 2:1 (octava) es el intervalo más consonante, la relación 3:2 (quinta) el segundo intervalo más consonante, etc. Debe destacarse que el concepto de consonancia discutido en esta sección se define -circularmente- por la teoría musical como la sensación asociada con relaciones de frecuencia de denominador pequeño presentadas simultáneamente. Esto puede ser o no sinónimo de consonancia según los procedimientos psicoacústicos, diseñados para minimizar la influencia del entrenamiento musical. El origen del concepto de consonancia en términos de relaciones de denominador pequeño es usualmente atribuido al estudioso griego Pitágoras, de cuyos principios filosóficos y matemáticos han derivado la mayor parte de los posicionamientos al respecto. Sin embargo, la preferencia de los antiguos griegos por las fracciones de denominador bajo se basaba posiblemente más en la metafísica que en la psicofísica.

En la actualidad hay esencialmente tres explicaciones para el concepto de consonancia y disonancia y su asociación con relaciones de frecuencia de denominador bajo. La primera está basada en el hecho de que la mayoría de los sonidos musicales son sonidos complejos periódicos cuyos parciales están -al menos aproximadamente- armónicamente relacionadas con la fundamental. Ello es extensible, incluso, al lenguaje hablado.

Esta explicación afirma que aprendemos a reconocer las relaciones entre los parciales armónicos de los sonidos complejos y a considerar esas relaciones consonantes o naturales. Un exponente actual de esta teoría es Terhardt¹⁵⁹.

La segunda también se basa en la estructura armónica de los sonidos complejos. Para el caso de sonidos complejos simultáneos, coincidirán en frecuencia relativamente más armónicos de los sonidos, así como también los productos de la distorsión primaria no lineal resultante de la interacción entre los armónicos, en la medida que los sonidos estén relacionados por fracciones de denominador bajo.

Por ejemplo, si los dos sonidos están relacionados por una octava, todos los armónicos del sonido de frecuencia más aguda coinciden con armónicos del sonido de frecuencia más grave, resultando en un sonido suave, consonante. A la inversa, si los sonidos complejos están levemente desafinados, se producirá una sensación de batimiento o

¹⁵⁹ TERHARDT, E., "Pitch, consonance and harmony" publicado en *Journal of the Acoustical Society of America*, n° 55, 1974.

aspereza, la cual, se presume, está ligada a la disonancia. Esta explicación se atribuye Helmholtz¹⁶⁰.

La tercera explicación se basa en el supuesto de que el cerebro prefiere combinaciones de frecuencias cuyos patrones de excitación neuronal contengan una periodicidad común. Esta idea es sostenida por Boomsalter y Creel¹⁶¹ y Roederer¹⁶². Esencialmente, predice la existencia de *detectores* de relaciones de frecuencia de denominador bajo.

Las dos últimas explicaciones se basan originalmente en sonidos presentados simultáneamente: Habitualmente se argumenta que ya que las escalas que contienen estos intervalos naturales preexisten a la armonía y polifonía, las explicaciones de desarrollo de escalas basadas en presentaciones simultáneas de sonidos son inapropiadas.

Edward M. Burns y W. Dixon Ward cuestionan este argumento aludiendo a que ya que varios sistemas musicales tribales utilizan acompañamientos en octavas, quintas y otros intervalos. En todo caso, ambas explicaciones han sido extendidas a los intervalos melódicos.

La explicación de batimientos se extiende a través de lo que Wood¹⁶³ define como la *Hipótesis Picapiedra*, esto es, que la música primitiva era ejecutada en cavernas altamente reverberantes que proveían una presentación pseudo-simultánea. Versiones más modernas de esta hipótesis asumen que la guía provista por la interferencia reverberante entre armónicos desafinados son el principal criterio de entonación usado por los músicos en una situación musical real. La explicación basada en aprender las relaciones armónicas de sonidos complejos es obviamente también aplicable a intervalos melódicos.

Visto algo acerca de los intervalos, nos acercamos ahora a las escalas naturales y el *temperamento* propiamente dicho.

Hay varias versiones de la escala natural basada en estos intervalos, sin embargo, se distinguen dos principales: una es la de entonación justa, en la cual los intervalos dentro de la octava son determinados,

¹⁶⁰ HELMHOLTZ, H., *The sensations of tone*, traducción y re-edición de la edición alemana de 1877, Dover, 1954.

¹⁶¹ BOOMSLISTER, P. y CREEL, W., "The long pattern hypothesis in harmony and hearing" publicado en *Journal of Music Theory*, n° 5, 1961.

¹⁶² ROEDERER, J., *Introduction to the physics and psychophysics of music*. Springer-Verlag, 1973.

¹⁶³ WOOD, A., *The Physics of Music*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1975.

esencialmente, eligiendo las relaciones de frecuencia con los números enteros más bajos posibles relativos a la tónica (3:2, 4:3, etc.). Sin embargo el intento de completar, dicho coloquialmente, los intervalos restantes dentro de la octava, da como resultado relaciones de frecuencia bastante complejas, y hay más de una alternativa posible para algunos intervalos. La importancia de esta escala surge como resultado directo del desarrollo de la armonía en la música culta occidental. Una característica de esta escala es que las *tríadas de tónica, dominante y subdominante* están afinadas en una relación exacta de 4:5:6.

La otra escala natural -que históricamente precede a la mencionada- es la de *afinación pitagórica*. Se trata de un intento de construir una escala usando sólo consonancias perfectas. Esto se logra a través de una aplicación cíclica de la quinta y la cuarta, así como de la reducción de los intervalos resultantes al ámbito de una octava.

Por ejemplo: $(3/2 \times 3/2) = 9/4 = (2/1 \times 9/8)$ daría una segunda mayor.

Si este proceso se repite 12 veces, se alcanza aproximadamente el punto de comienzo; si embargo la discrepancia es inevitable. Si la nota original era Do, su resultante es el equivalente enarmónico Si#, con una coma pitagórica de 24 cents de diferencia, de *desfase*.

Una forma de evitar esto es proceder en quintas descendentes durante la mitad de los intervalos, de esta manera introduciendo la discrepancia en el *tritono* (Fa# = 612 cents, o Sol b = 588 cents). Ello se puede ver en el cuadrante anteriormente expuesto, donde las diferencias principales entre temperamento igual y la afinación pitagórica son las terceras y las sextas mayores y menores.

Volvamos por un momento a las realidades no occidentales. Tres de los sistemas musicales no occidentales más importantes (hindú, chino y árabe-persa) tienen escalas aproximadamente equivalentes a las escalas occidentales de 12 intervalos, y por tanto tienen la misma propensión hacia la consonancia denominada *perfecta* -octava, cuarta y quinta-. Hay, sin embargo, algunas culturas musicales que aparentemente emplean escalas de 5 y 7 intervalos aproximadamente igualmente temperados en los cuales las cuartas y quintas están significativamente desafinadas de sus valores naturales. Escalas con 7 intervalos son asociadas con culturas del sudeste asiático. Por ejemplo, la afinación del xilófono tailandés que varía sólo +- 5 cents de una afinación de 7 intervalos igualmente temperados. La escala de 5 intervalos de 240 cents, se asocia con las orquestas de *gamelan* de Java y Bali, aunque, al respecto, McPhee¹⁶⁴ afirma que “las desviaciones

¹⁶⁴ MCPHEE, C., *Music in Bali*, Yale University Press, Boston, 1966.

dentro de lo que se considera una misma escala son tan grandes que uno podría afirmar -con buena razón- que hay tantas escalas como gamelans”.

Por tanto, parece haber una propensión hacia las escalas que no utilizan consonancias perfectas y que son en muchos casos altamente variables, en culturas que son o pre-instrumentales o cuyos instrumentos principales son del tipo del xilófono. Instrumentos de esta índole producen sonidos cuyos parciales son, en gran medida, inarmónicos y cuyas alturas son a menudo ambiguas.

A estas alturas, ya hemos comprobado parte del calado de la problemática teórica de definir eso que, en un principio parecía tan simple. Demos un paso cualitativo y tratemos ahora entonación en la ejecución:

Un número de mediciones han sido hechas sobre la entonación de músicos tocando instrumentos de afinación variable (como los instrumentos de cuerda, el violín) en condiciones reales de ejecución; los resultados de estas mediciones, de nuevo, fueron registrados y aportadas por Ward¹⁶⁵ en 1970. Muestran una variación considerable en la afinación de un intervalo dado en una ejecución. La tendencia generalizada parece ser contraer el semitono y expandir levemente todos los otros intervalos relativos al temperamento igual. Hay también alguna evidencia de efectos dependientes del contexto (por ejemplo: tocar Fa# más alto que Solb). Estos resultados reflejan, hasta cierto punto, los resultados de experimentos sobre identificación de intervalos aislados, los cuales mostraban una tendencia a comprimir la escala para los intervalos pequeños y agrandarla para los intervalos grandes, tanto en presentación ascendente como descendente. A simple vista puede considerarse un elemento tendente a la expresividad ya que fluye de la medida humana pero, ¿es esto una realidad que pueda asumir en el contexto de una formación instrumental donde existan realidades organológicas de afinación no variable (Piano, guitarra, arpa, instrumentos electrónicos, percusión, etc...)

Los resultados de experimentos de identificación de tres intervalos musicales armónicos han sido analizados a la luz de categorías naturales de relación de denominador bajo. Éstos muestran que la similitud de los intervalos se basa principalmente en el ancho del intervalo. Esto es, las confusiones más pronunciadas (por parte de los

¹⁶⁵ Ward, W. D., "Musical Perception", publicado en *Foundations of modern auditory theory*, Ed. J. Tobias, Academic Press, 1970.

sujetos en los experimentos con pruebas de identificación absoluta) tuvieron lugar entre intervalos adyacentes o, equivalentemente, el tiempo de respuesta para determinaciones distintas fue inversamente proporcional a la diferencia en el ancho de los intervalos. Hubo leves tendencias adicionales en todos los experimentos a considerar categorías equivalentes de nombres (por ej. tercera mayor y menor) e inversiones (segunda menor, séptima mayor) como más similares, pero no hubo tendencia generalizada a confundir entre relaciones de bajo denominador.

Los resultados de estos experimentos de identificación absoluta son consistentes con los resultados de los experimentos de categorización y ajuste de intervalos, los cuales muestran, en general, distribuciones unimodales de categorías de intervalos a lo largo de la dimensión de magnitud de relación de frecuencia. Edward M. Burns y W. Dixon Ward ¹⁶⁶ alcanzan las conclusiones de su investigación bajo un epígrafe relevante para nuestra investigación: *Categorías aprendidas versus innatas*.

En éstas, afirman que la evidencia que se ha presentado hasta ahora implica que las categorías de intervalos musicales son aprendidas más que un resultado directo de las características del sistema auditivo. Esta evidencia incluye:

- 1) La variabilidad hallada en escalas medidas y entonación en la ejecución, incluso cuando los efectos contextuales posibles son tenidos en cuenta.
- 2) La variabilidad propia del sujeto, y desviaciones consistentes de categorías de relaciones de bajo denominador en experimentos de categorización y ajuste de intervalos.
- 3) La ausencia de singularidades de relaciones de bajo denominador en funciones de JND con relaciones de frecuencia de bajo denominador y ausencia de confusiones de relaciones de bajo denominador en experimentos de identificación absoluta.
- 4) La relativa inhabilidad de sujetos sin entrenamiento musical para identificar o discriminar intervalos musicales.

Asumiendo, entonces, que la entonación de los músicos se basa en su

¹⁶⁶ E. M. BURNS y W. D. WARD, "Intervals, Scales, and Tuning" , publicado en *The Psychology of Music*, Ediciones Diana Deutsch, 1982.

habilidad para reproducir categorías aprendidas, hay básicamente tres hipótesis alternativas para el origen de estas categorías:

- 1) Las categorías son aprendidas de las escalas de una cultura determinada, cuyos intervalos fueron originalmente elegidos al azar.
- 2) Las categorías son aprendidas de escalas de una cultura, cuyos intervalos derivaron de consideraciones sobre consonancia sensitiva.
- 3) Las categorías se basan en el temprano e inconsciente aprendizaje de las relaciones entre los parciales de sonidos ambientales, principalmente la voz hablada.

Dada la recurrencia generalizada hacia las consonancias perfectas, especialmente la octava, la hipótesis 1 parece insostenible. La variabilidad de las escalas en la música pre-instrumental o música cuyos instrumentos más importantes producen sonidos enarmónicos es consistente tanto con la 2, como con la 3. Un problema con la hipótesis de Terhardt (la número 3), sin embargo, es que esta hipótesis predice que incluso observadores sin entrenamiento musical poseen un sentido de intervalos musicales básicos. La evidencia obtenida a partir de algunos experimentos indica que no es así; en efecto, incluso el concepto de similitud de octava y unísono parece ser una función del entrenamiento aprendido. También parece ser que los niños chicos no poseen un sentido interválico innato.

Por tanto, basados en la evidencia existente, la mayor posibilidad parece ser que los intervalos naturales, según los dicta la consonancia sensitiva, han influenciado la determinación de las escalas de la mayoría de las culturas, pero que la entonación de los músicos individualmente es básicamente una función de su habilidad adquirida para reproducir las categorías de intervalos aprendidos de estas escalas.

Aprender los intervalos, esa es la cuestión. Entrenar una afinación cultural y, a la vez, modelar la técnica interpretativa para que sean éstos y no otros los sonidos temperados con los que trabajemos la obra artística musical.

Para ello, y habida cuenta de la realidad moderna, el trabajo con el afinador electrónico es el camino más inmediato y objetivo.

En España, ha habido diversas investigaciones que empiezan a retar la tradicional reticencia que entre el colectivo musical existe por el empleo del afinador, como por el ejemplo la Tesis Doctoral de Teresa Pérez Suarez, "*Análisis acústico de la afinación de intervalos melódicos simples en la enseñanza del violín de Grado Elemental*", inscrita en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, donde defiende su empleo en el trabajo diario de los jóvenes principiantes en Grado Elemental. Lamentablemente, no se generaliza este uso.

II. 2. 3. 3.- Diseño curricular versus Perfeccionamiento Musical: Polifemo y Galatea.

Nos es más sencillo observar a ese gran atleta, el campeón mundial de ajedrez o al gran virtuoso del violín desde el conformismo de pensar que se trata de *un superdotado*, *un fuera de serie*. Sin duda nos calma, nos tranquiliza y nos hace pensar que lo normal es la norma, nosotros, los que no podemos hacer eso. Entonces, la palabra talento se traduce por admiración. Pero la ciencia no puede permanecer ajena a ese acontecimiento, y aún menos si lo que estudiamos es eso precisamente, la educación, en cualquiera de sus facetas.

Ya a finales del siglo XIX, Galton¹⁶⁷ reflejó las esencias de la cuestión afirmando que los grandes logros son la combinación de unos dones naturales heredados con la capacidad de esforzarse y la habilidad de concentrarse en una sola meta específica.

De esta ecuación formada por tres incógnitas, sólo estamos en posición de trabajar, desde las ciencias relacionadas con la educación, en dos, es decir, la capacidad de esforzarse y, por otro lado, saber y poder concentrarse.

R. Chaffin y A. Lemieux¹⁶⁸ lo plantean con una rotundidad y con tal cantidad de fundamentos teóricos que poco puede discreparse, y por añadidura, no es otra cosa que la consabida por lógica o sentido común: La base del perfeccionamiento musical está en el estudio. Para introducir su argumentación resumen la temática con un afamado chiste: "Un turista algo extraviado en la ciudad de Nueva

¹⁶⁷ GALTON, F., *Hereditary Genius*, Julian Friedman, Londres, 1979, redición del original publicado en 1869.

¹⁶⁸ CHAFFIN, R. Y A. F. LEMIEUX, "Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical" en Quodlibet nº 32, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004.

York pregunta: ¿Cómo se llega al Carnegie Hall?, a lo que un avisado ciudadano responde: estudiando, estudiando, estudiando...”

No cabe la más mínima duda. Ahora bien, el trabajo que nos corresponde y del que este trabajo es eco es definir las particularidades de ese estudio para que cumpla una condición imprescindible: que sea eficaz.

En este caso, para lo cualitativo, necesariamente debemos partir de lo cuantitativo. Así surge la llamada *regla de los diez años*, un convencionalismo establecido modernamente, teoría que establece la necesidad de un periodo mínimo de diez años de trabajo y estudio para poder convertirse en un experto de cualquier campo o área del conocimiento. Dentro de esta línea de pensamiento, algo vaga a mi juicio, Ericsson¹⁶⁹ aporta un dato más concreto, afirmando que son necesarias más de 10.000 horas de estudio para que un intérprete esté preparado para comenzar su carrera profesional. No creamos que estamos ante un dato elevado, ya otras investigaciones posteriores, como la realizada por Krampe¹⁷⁰ -junto al mismo Ericsson-, elevan esta cantidad a 60.000, si lo que buscamos es un intérprete experimentado. Éstas investigaciones apuntan, de igual forma, que tal cantidad de trabajo -calificado como *entrenamiento*- conduce necesariamente a efectos físicos y mentales, es decir, tanto en las estructuras musculares como en el área del córtex cerebral destinada a las funciones sensoriales y motoras específicas.

¿Está el sistema de enseñanza público diseñado para que un futuro profesional de la música alcance tal nivel de horas de estudio individual? ¿El currículo de estudios de Grado Superior tiene previsto tales consideraciones? Es más, ¿es el tiempo de estudio privado -entrenamiento necesario para todo instrumentista- un factor considerado en la organización académica? En ocasiones, el silencio suele ser la más clamorosa contestación. Trataremos de contestar a ello más adelante, ahora conviene echar un vistazo a lo que la normativa nos dice que debe estar en clase un estudiante en el Grado Superior a lo largo de su formación académica, en su aplicación específica al Conservatorio Superior de Música de Córdoba:

¹⁶⁹ ERICSSON, K. A., *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Ed. Erlbaum, Nueva Jersey, 1996.

¹⁷⁰ KRAMPE, R. T., y ERICSSON, K. A., “Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists” en *Journal of Experimental Psychology: General*, 125. 1996.

VIOLÍN								
MATERIAS	ASIGNATURAS	INDIVIDUAL COLECTIVA	TEÓRICA PRÁCTICA	CURSOS				CRÉDITOS
				1º	2º	3º	4º	
MATERIAS TRONCALES								133,5
Análisis	Análisis musical	C	P	4,5	4,5			9
	Teoría de las Formas	C	T	4,5				4,5
	Sociología y estética de la Música	C	T				4,5	4,5
Educación auditiva	Educación auditiva	C	P	4,5	4,5			9
Historia de la Música	Historia de la Música	C	T	4,5	4,5			9
Instrumento principal	Violín	I	P	4,5	4,5	4,5	4,5	18
Música de Cámara	Música de Cámara	C	P	4,5		4,5		9
	Cuarteto de cuerda	C	P		4,5		4,5	9
Orquesta	Orquesta sinfónica	C	P	9	9	9	9	36
	Orquesta de cuerdas	C	P		4,5	4,5		9
Piano complementario	Piano complementario	I	P			4,5		4,5
Repertorio con pianista acompañante	Repertorio con pianista acompañante	I	P	3	3	3		12
MATERIAS OBLIGATORIAS DEL CONSERVATORIO								28,5
Análisis	Comentario de audición	C	P		4,5			4,5
Armonía	Armonía	C	P		6			6
Historia de la Música	Historia de la orquesta	C	T	4,5				4,5
	Historia y evolución repertorio de cuerda	C	T				3	3
Instrumento princ	Repertorio orquestal	C	P				3	3
Técnica postural	Ergonomía y técnica postural del músico	C	P			6		6
MATERIAS OPTATIVAS DEL CONSERVATORIO (2º,3º y 4º)								13,5
Acústica	Acústica	C	T				4,5	4,5
Conjunto de jazz	Fundamentos de jazz	C	P		4,5	4,5		9
Informática	Informática y electrónica musical	C	P			4,5		4,5
	Edición de partituras por ordenador	C	P				4,5	4,5
Luthería	Principios de Luthería	C	P				4,5	4,5
Música del siglo XX	Taller de música contemporánea	C	P		4,5	4,5		9
ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN								18
ACTIVIDAD ACADÉMICA DIRIGIDA: Examen de concierto								6,5
CRÉDITOS TOTALES								200

Figura 58: Diseño Curricular de la especialidad de Violín.

2.000 horas de clase no suponen tal tiempo de estudio, y teniendo en cuenta que desde los ocho años hasta los dieciocho el estudiante ha compartido la enseñanza general con los conservatorios elemental y medio (mañanas y tardes colmadas de clases), así como compartir las tareas y estudio de todas las disciplinas que ello conlleva, el Grado Superior debería de ser el granero final de donde avituallarse de la ingente cantidad de horas mínimas ya mencionadas. Estamos ante una incompatibilidad clara entre diseño y teoría de la enseñanza específica, es decir, diseño curricular versus perfeccionamiento musical.

No será el único punto donde se observe este choque conceptual. Chaffi y Lemieux prosiguen su artículo ya referido con una relación

de las cualidades mínimas que debe tener el estudio (la segunda de las cualidades que como investigadores de la educación podemos afrontar). Éste ha de fundamentarse en un concepto tan amplio, como bello; la *excelencia musical*. Ésta, a su vez, se pudiera comprender por medio de sus cinco características principales: Concentración, establecimiento de objetivos, auto-avaluación, estrategias de estudio y la capacidad de una visión general.

La primera de ellas, la concentración, es, probablemente, el elemento más común entre los diferentes tratados y métodos históricos, la frase más repetida en todas las clases de conservatorio del mundo y el convencimiento más obvio que afecta a todo trabajo. No creo necesario explicar nada al respecto, pero no obstante, sólo introducir cinco citas al respecto de nombres reconocidos del ámbito musico-académico:

“La habilidad para concentrarse plenamente en una tarea concreta es quizás el aspecto más importante para los músicos” (L. Auer¹⁷¹)

“Al estudiar, no debemos estar absortos (...) Cada momento en el que no eres consciente de lo que haces técnica o musicalmente –o ambos– estás desperdiciando tu tiempo” (Mischa Dichter referenciado por Noyle¹⁷²)

“Una hora de estudio concentrado, con la mente clara y el cuerpo, es mejor que cuatro horas de estudio disperso con la mente bloqueada y el cuerpo cansado. Cuando el intelecto está fatigado, los dedos simplemente se mueven sobre las teclas y conseguimos nada.” (E. Sauer referenciado por Cooke¹⁷³)

“La necesidad de mantener la atención enfocada justifica que el estudio sea más efectivo si se realiza en sesiones de una hora o menos, con pausas de descanso.” (L. Auer, 1921)

“He descubierto que no concentración funciona al máximo con períodos de una hora. Trabajo intensamente durante una hora y a continuación me tomo un descanso de diez, quince o incluso veinte minutos (...). Este método funciona bien y soy capaz de continuar así durante ocho horas.” (Bella Davidovich referenciado en Noyle, 1987)

¹⁷¹ AUER, L., *The Violin as I Teach It*, Stokes, Nueva York, 1921.

¹⁷² NOYLE, L. J., *Pianists on Playing: Interviews with Twelve Concert Pianist*, Scarecrow Press, Londres, 1987.

¹⁷³ COOKE, J. E., *Great Pianist on Piano Playing: Godowsky, Hofmann, Lhévinne, Paderewski and 24 others legendary performers*, Dover, Nueva York, 1917.

En resumen: estudiar sí, pero concentrado y consciente, dominador de todos los elementos que se emplean. Estudiar sí, pero con periodos de descanso para oxigenar. Estudiar sí, pero descansados físicamente. Estudiar sí, pero sin presión ni otras cosas en la mente. Estudiar sí, y además ocho horas al día.... ¿es posible que un estudiante de Grado Superior pueda estudiar así?

Para acercarnos a dilucidarlo, al azar elijo a uno de los sujetos experimentales (A.3., alumna de 3er curso) y le solicito que me facilite su horario de clases:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9-10			Ergonomía y Técnica Postural	Orquesta Sinfónica	
10-11	Repertorio con pianista acompañante				
11-12	Música de Cámara				Conjunto de Jazz
12-13					
13-14	Piano Complementario			Música Contemporánea	
15-16		Técnicas de Estudio			
16-17			Sociología y Estética		
17-18					Informática y electrónica musical
18-19			Orquesta de Cuerdas		
19-20				Historia y Evolución del Repertorio de Cuerda	
20-21		Violín			
21-22					

Figura 59: Ejemplo de horario lectivo de un estudiante-tipo.

Estudiar sí que puede, pero ¿en qué condiciones y cuánto tiempo medio al día durante la semana lectiva? La respuesta es clara: Nunca en los parámetros descritos. A lo expuesto en el cuadrante habría que sumar el resto de acciones vitales cotidianas, tiempos de

desplazamiento y viajes desde su ciudad de origen a Córdoba. Cada asignatura requiere, a su vez, de una porción de ese tiempo de estudio, de ese esfuerzo de concentración.

El trabajo instrumental es, además, esclavo de su condición sonora, es decir, no puede trabajarse a deshoras por cuestiones de convivencia cívica –a no ser que se cuente con un local especialmente insonorizado, algo altamente inaudito entre el colectivo estudiantil-, con lo que la franja de trabajo se reduce de 8 ó 9 de la mañana hasta las diez de la noche como muy tarde, y, por supuesto, no entiende de aceleraciones de última hora cara a un examen o una prueba.

Más allá de debates, sencillamente, no creo que el estudiante medio disponga de las condiciones necesarias para considerar su trabajo dentro de los parámetros que la teórica del estudio musical define como de excelencia, ni en tiempo ni concentración. En primer lugar porque los espacios de tiempo están comprimidos entre otras actividades, por lo que no estamos hablando de tiempo neto, en realidad son franjas muy pequeñas para desarrollar una cantidad notable de horas de estudio. Por otro lado, la concentración será complicada en medio de un día cargado de estímulos diferentes pero, sobre todo, no podemos hablar de descanso físico o intelectual cuando el estudiante ha trabajado durante cuatro o seis horas en clase.

No se puede estudiar cualquier cosa a cualquier hora, no es una cuestión indistinta. Las necesidades del músico instrumentista son de carácter muy específico, como lo demuestran diversos trabajos e investigaciones, como la realizada por el profesor Sloboda¹⁷⁴, quien muestra cómo de entre un grupo de estudiantes de música, los más aventajados estudian técnica (escalas principalmente) por la mañana, mientras los menos aventajados lo hacen por la tarde. De esto se desprende que los alumnos más aventajados dedican las horas más eficaces del día a aquella parte del estudio que, para la mayoría de la gente, resulta más aburrida y por tanto requiere de mayor esfuerzo de motivación.

¿Tienen nuestros alumnos la capacidad de elegir cuándo prefieren estudiar las distintas partes de sus obligaciones? Segunda gran contradicción entre diseño curricular y perfeccionamiento musical.

Chaffi y Lemieux completan su relación de características que definen el concepto de perfeccionamiento musical con cuatro:

¹⁷⁴ SLODOBA, J.A y Otros, "The role of practice in the development of performing musicians" en *British Journal of Psychology*, número 87, 1996.

- El establecimiento de objetivos.
- La auto-evaluación.
- La capacidad para desarrollar estrategias específicas y,
- La capacidad de mantener una visión general.

Esta relación está acompañada de numerosas bases en otras investigaciones y parámetros que un profesor puede emplear como vehículo de mejora de su metodología diaria.

El presente trabajo, de la mano del Protocolo integra y desarrolla éstos conceptos, en especial de las conclusiones de diversos trabajos como los del profesora Susan Hallam¹⁷⁵, quien ha dedicado grandes esfuerzos por trabajar sobre la problemática específica de la práctica y del desarrollo de las habilidades de los músicos. Por ello, podemos decir que cada profesor tiene en su clase la capacidad de desarrollar en sus estudiantes las capacidades y las actividades que considere, pero tanto la disponibilidad de tiempo como la calidad de éste, es decir, que se desarrolle en circunstancia de aprovechamiento físico y mental dependen directamente del modelo de enseñanza, de su diseño.

¿Es nuestro sistema de enseñanza un modelo que renuncia a la excelencia o al perfeccionamiento musical en la línea de las

¹⁷⁵ Su producción es muy extensa sobre el tema, destaca en el ámbito referido -y como fundamentos para el protocolo- sus artículos siguientes:

HALLAM, S., "Novice musicians' approaches to practice and performance: Learning new music" en *Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 6, 1994.

HALLAM, S., " Professional musicians" approaches to the learning and interpretation of music" en *Psychology of Music*, 23,1995.

HALLAM, S., " Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching" en *British Journal of Educational Psychology*, 12, 1995.

HALLAM, S., " Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education" en *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, ed. H. Jorgensen & A.C. Lehmann, Norwegian Academy of Music, Oslo, 1997.

HALLAM, S., " What do we know about music practising? Towards a model synthesising the research literature" en *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, ed. H. Jorgensen & A.C. Lehmann, Norwegian Academy of Music, Oslo, 1997.

HALLAM, S., " The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition" en *Psychology of Music*, 26, 1998.

investigaciones punteras en el mundo? No en sus principios y no en la concreción de los objetivos mostrados en la ley pero, de facto, vemos que sitúa proporciones de carga lectiva y de organización lectiva que pueden entrar en grave contradicción con perseguir tales objetivos.

No es el momento y no corresponde al tutor tratar el tema de la validez del diseño curricular vigente, aunque a lo largo de la redacción de la presente tesis ha aparecido en numerosas ocasiones y en diversas de sus formas, ya que estamos ante una verdadera problemática. Sólo cabe adaptarse, encontrar una fórmula que, mientras no haya unas condiciones óptimas de tiempo y disponibilidad de factores de concentración, sea capaz de potenciar las demás características del perfeccionamiento a la vez que minimiza la carencia del factor tiempo.

Un diseño específico genera un estudiante-tipo reflejo. Sobre éste, ¿es posible aplicar cualquier metodología?

De nuevo estamos ante una cuestión ya efectuada a tenor de otros argumentos, sólo constatar la necesidad constante de diseñar en paralelo currículo y método. Van de la mano de forma necesaria. Pero, ¿es la administración galante de esta unión teórica?

Los profesores Petrona Matus y Neftalí Secundino de la Universidad Pedagógica Nacional de México, para la asignatura de Diseño Curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa proponen el siguiente esquema conceptual, donde podría concordar esta vinculación:

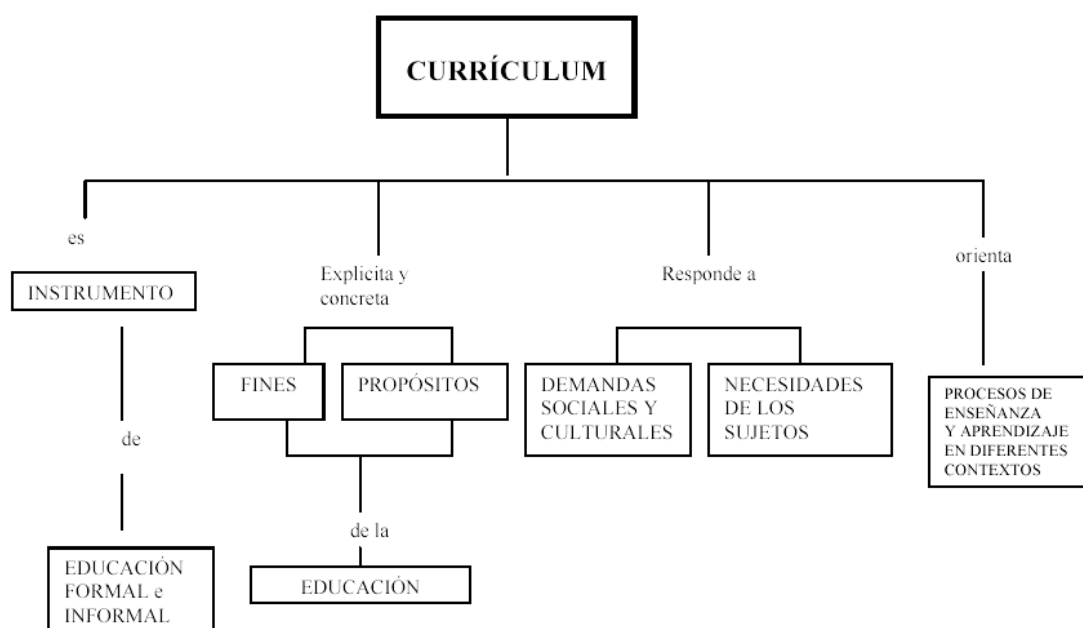


Figura 60: Esquema conceptual del Currículum académico.

En el caso andaluz, he de afirmar mi creencia más profunda que, al menos en lo que ha estudios musicales se refiere y, en particular, a la especialidad de violín, esta necesidad de coherencia no se ha tenido en cuenta, pero, de haberse intentado, también creo que no se hubiera llegado a una conclusión productiva ya que estamos en un desierto de propuesta metodológicas específicas, ni tan siquiera aplicadas o adoptadas de forma global. Estamos pues en una espiral que suele conducir a la improvisación por parte del estudiante a la hora de estudiar y por parte del profesor a la hora tratar de guiarle en este complejo y decisivo trabajo.

Casar la unión entre perfeccionamiento musical y nuestro espacio académico puede llegar a ser, en algunos momentos, como hablar de las similitudes físicas y de motivación entre Polifemo y Galatea. De la conciliación de opuestos en un todo difícilmente viable, sin embargo, siempre hay espacio para la fantasía, para la creación literaria. En nuestro caso, de nuestra particular historia entre cíclope y bella, sólo cabe investigar, proponer, poner en práctica los nuevos elementos de procedimiento y sacar conclusiones.

II. 3.- Descripción del Protocolo de Estudio.

II.3.1.- Objeto del Protocolo.

La palabra protocolo se encuentra ligada, conceptualmente, a las ciencias experimentales. Más expresamente a la medicina o a aquellas disciplinas que, dentro de una mecánica de laboratorio, necesitan establecer unas pautas precisas, ordenadas, siempre las mismas y en el mismo orden, para poder obtener unos datos que, basándose a su vez en la propia virtud del procedimiento, sean veraces y susceptibles de ser interpretados. Este establecimiento de la conducta a seguir ante una circunstancia concreta constituye, en si mismo, un valor intrínseco a la idea de profesionalidad. Existen fijados protocolos claros y concretos para actuaciones tan dispares como la extinción de incendios o el tratamiento de cortesía en un acto social. De esta manera, se garantizan unos mínimos de eficiencia ante una eventualidad. El profesional, que no tiene que ser a su vez investigador o creador, obtiene en el control de estos procedimientos la sabiduría que se deriva de la investigación científica.

Considerar esto puede parecer del todo innecesario por cuanto constituye una realidad completamente generalizada y aceptada en nuestro contexto social. Sin embargo, en el plano educativo, en general, y en las disciplinas de interpretación musical, muy en particular, predomina una tendencia que es esquiva a la materialización de este hecho, del establecimiento de pautas concretas, de métodos o sistemas trabajo. Entre diversas justificaciones, se apela a criterios vagos acerca de la necesidad de potenciar la creatividad provocando, en la mayoría de las ocasiones, que los profesionales, profesores y violinistas del mañana, carezcan del oficio necesario, ni tan siquiera en la medida que lo tiene, por ejemplo, un *comercial de seguros* al salir del curso intensivo que lo habilita para ello, y esto es porque quizás el futuro vendedor no alcance a comprender la naturaleza del sector al que se dedica con la profundidad integral que lo hace un licenciado en una disciplina musical sobre la interpretación (en la presente comparación), pero a diferencia de éste, dispone de unos protocolos de trabajo, actualizados al día, que lo hacen compatible con cualquier empresa del sector. En aras de una creación artística, abstracta y genial, el estudiante, sencillamente, no sabe los pasos a seguir para trasladar esa idea que está clara y precisa en su cabeza a una realidad tangible (audible, en este caso). No es suficiente, en el mejor de los casos, conocer los elementos de una fórmula, sino que es preciso conocer su conjugación exacta. O en otro ejemplo gráfico, no obtiene su máximo rendimiento el atleta que, si bien conoce los ejercicios que debe hacer,

no ha recibido instrucción acerca de su secuenciación. Sorprendentemente, aun son numerosos los que ensalzan los valores de la tradición oral en el contexto de una enseñanza superior, increíble, pero tan cierto como que son en su mayoría prestigiosos profesores que, lamentando no poder ser más preciso en mi rebatimiento ya que fieles a su filosofía decimonónica, carecen de fuentes documentales en donde basarme -más allá de poder grabar alguna de sus disertaciones- llegan a justificar que sólo con un profesor a quien su profesor le confiara el secreto de la correcta forma del estudio de la interpretación, un estudiante puede aprender a estudiar. Posicionamiento, disculpen la ironía, *extraordinariamente lógico* en el seno de una institución pública de enseñanza.

Es un reto que, para algunos, aparta del plano principal el hecho artístico. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Poder desarrollar el elemento creativo pasa por estar en el espacio y el lugar oportuno para poder hacerlo. En otras palabras, primero se debe de alcanzar un posicionamiento profesional como vía de la expresión artística. La muy dura competencia que hoy existe para obtener una plaza en un orquesta sinfónica, el altísimo grado de perfección que se requiere en el mercado musical profesional, está poniendo de relieve las lagunas de nuestro Sistema Educativo que, sistemáticamente, se ve superado por jóvenes instrumentistas procedentes de otros países de la U.E. o que se han formado en un ámbito privado dentro de escuelas de alta capacitación (y alto presupuesto, por supuesto).

Para un profesor del sistema público, esta situación puede alcanzar la más alta desesperación. No obstante, en línea de lo posible, es nuestra obligación analizar las posibles mejoras al respecto, al menos, como ya he referido con anterioridad, las que se encuentran dentro de los posibilidades y competencias del docente. En este sentido, tal y como señala la tesina realizada -referida con anterioridad- y la opinión generalizada dentro del colectivo de profesores, los principales escollos que los profesionales del Sistema Público encuentran en su acceso al mundo laboral es la falta de herramientas técnicas, así como un nivel en ejecución algo por debajo del grado de excelencia que actualmente se exige. Como veíamos, son muchos los condicionantes que en la enseñanza pública se generan, en especial aquellos relacionados con la carga lectiva y su consecuente limitación en el tiempo de dedicación a los aspectos técnicos. El contexto es un condicionante que anula la funcionalidad de sistemas y métodos pretéritos.

Como es común en otras áreas, el diseño de un protocolo no se fundamenta exclusivamente en criterios de calidad absoluta, sino que necesita ser adaptado de forma expresa a la realidad en la que se

pretenda implantar. Esto debe incluir aspectos cualitativos no siempre bien definidos y considerados, aspectos que son tan reales como los horarios y costumbres de una zona, su tradición y su orden de prioridades vitales. No tener en cuenta estos factores supone aceptar, de base, un índice de fracaso demasiado elevado para ser considerado dentro de un Sistema Público de enseñanza. De igual forma, debemos de aprovechar al máximo las características favorables, que en el caso que nos ocupa son muchas y de importancia.

Este es el objeto del presente trabajo, en general, y del diseño del Protocolo, en particular; aportar una nueva herramienta para subir el nivel técnico-artístico de los estudiantes de Grado Superior de los Conservatorios Superiores del Sistema Público de Enseñanza de Andalucía.

Esto se concreta en tres grandes objetivos:

- 1) Proporcionar un Plan de Trabajo - preciso, organizado, secuenciado y generalizable - que optimice el tiempo y el esfuerzo de estudio en el contexto del currículo del Grado Superior de Música, constituyendo un sistema útil para afrontar los retos propios de la carrera académica y profesional, tales como exámenes, audiciones y conciertos.
- 2) Simplificar los sistemas tradicionales de estudio para adecuarlos a una realidad socio-cultural diferente a las que dieron contexto las obras teórico-técnicas que predominan en la enseñanza actual.
- 3) Integrar los elementos propios del sistema dentro de una jerarquía donde la consideración priorizada de la afinación sea la base del proceso, como vía para la síntesis y optimización de los recursos.

Que un estudiante no divague ni un solo instante sobre qué tarea debe de realizar en un momento dado es un avance muy significativo, aun más cuando los planes tradicionales, que son la única guía existente ahora, se fundamentaban en una disponibilidad temporal que, sencillamente, no puede ser alcanzada dentro de la vida académica y laboral de nuestro tiempo. Para ello, como hablaba en el punto destinado a las generalidades del protocolo, la afinación constituye la génesis y el gradiente de desarrollo de los demás elementos, constituyendo un proceso que los integra progresivamente hasta un plano de atención integral: *la interpretación*.

II.3.2.- Elementos constituyentes.

El Protocolo de Trabajo está dividido en *Fases*. Cada fase constituye un grupo especializado de trabajo. Así como, por ejemplo, el sistema inmunológico del cuerpo humano se compone de un determinado número de células diseñadas para un trabajo específico, cada fase ocupa un espacio determinado de lo que, globalmente, entendemos como interpretación. Al igual que en el ejemplo, esta distinción no supone necesariamente un orden ni una jerarquía, más allá de la secuenciación oportuna que se produzca en cada circunstancia o, fruto de la empírica personal, las secuencias que se distingan como de mayor interés dado un caso particular. Por lo tanto, se podrán utilizar de forma arbitraria, potenciando o relajando aquellos aspectos que el profesional o el profesor (en caso del estudiante) considere, análogamente a la acción de un terapeuta o un entrenador.

Se parte de un plan de trabajo estándar para un mes, re-planificando el mismo en los sucesivos periodos de tiempo según las necesidades y carencias.

Esta organización constituye en sí misma una de las aportaciones más valiosas del protocolo, mereciendo un inciso:

Una de las situaciones que con más desagrado vive un estudiante o un profesional que se encuentra inmerso en la presión psicológica propia de la preparación de un examen o actuación, donde en la inmensa mayoría de las circunstancias no se dan los parámetros ideales para ello (quizás, funcionalmente hablando, porque éstos no existen más allá de la imaginación o de las inevitables excusas que todos generamos para, priori, quitarnos responsabilidad frente al acontecimiento) es el instante posterior al de abrir el estuche del violín y disponer los elementos necesarios para el trabajo práctico cuando, súbitamente, surge una duda que, en el mejor de los casos (en el que hallemos rápida y satisfactoria solución) consume un tiempo que, como hemos hablado, es irrecuperable e imprescindible.

La duda es sencilla en su planteamiento, pero de profundas raíces: Organizar el trabajo tal y como sabemos que debe de hacerse (tal y como nos han transmitido las diferentes obras teóricas y métodos de violín que hemos trabajado a lo largo de años de estudios oficiales), donde el empleo del tiempo disponible parte de la consideración de los aspectos más abstractos -y básicos a su vez- de la técnica, o por el contrario, ante la perspectiva indeleble de la fecha del compromiso (siempre cercana) abordar de forma directa y sin rodeos, el repertorio que será interpretado, anteponiendo su consecución artística a cualquier otra cuestión que, en ese instante, siempre nos parece más peregrina.

A mi juicio, todo violinista ha estado en esta disyuntiva en alguna ocasión. Nuestra diferencia radica en cómo la hemos dirimido, en qué prioridades nos hemos basado. No se trata de elegir el blanco o el negro, lo bueno y lo malo, ya que, sencillamente, ambas cuestiones son tan reales como útiles según qué circunstancia. No obstante, por esa misma razón, un plan ideal es aquel que equilibra ambos impulsos.

Ahorrar esta problemática es un logro, aportar ese plan que elimine la ansiedad, que estemos convencidos de su criterio y, con la simplicidad del profesional que revisa su protocolo de acción ante una circunstancia dada, nos concentremos en plenitud de nuestras facultades en su mejor realización.

Volviendo a la estructura del Protocolo, el mencionado plan de actuación se construye con *sesiones de trabajo*. Cada sesión es el conjunto de actividades que se realizarán en una jornada, en un día de estudio. Puede ser *monofásica* cuando su desarrollo completo esté centrado en una sola Fase. Diremos que es de carácter *polifásico* cuando esté constituida por diferentes grupos de trabajo específico, por diferentes fases.

Independientemente a las fases integrantes de cada sesión, puede estar completada con otra clase de actividades que conforman el protocolo, tales como la *toma de datos*, una *improvisación* sobre aspectos técnicos, la propia *clase con el profesor* o una *grabación* de control, entre otras posibles.

Una sesión polifásica tendrá implícito o un grado de avance significativo sobre los aspectos que tratan las fases constitutivas, o la certidumbre que en su dimensión temporal encuentren espacio suficiente, así como un nivel de concentración apropiado por parte del agente activo. En este sentido, en un enfoque didáctico para los estudiantes, las sesiones monofásicas serán más utilizadas al focalizar el trabajo de forma precisa, dejando las combinaciones a su mínima expresión (*bifásicas*). No obstante, conviene dejar claro que en su aplicación profesional, es posible realizar combinaciones múltiples. Estas sesiones serán de carácter intensivo y podrán servir de *picos de forma* para autoevaluar la capacidad de progreso. De cualquier forma, un exceso en este tipo de sesiones entra en conflicto con la propia naturaleza del protocolo que apuesta por la optimización de los esfuerzos y su concentración.

En el presente protocolo se consideran seis fases:

- 1) Gimnasia.
- 2) Lectura.
- 3) “Son filé” aplicado.
- 4) Construcción.
- 5) Definición de dificultades.
- 6) Control del tiempo final.

A su vez, se integran una serie de actividades dentro del mismo que pueden ser variadas y ampliadas según las circunstancias específicas del agente activo¹⁷⁶:

- a) Calentamiento.
- b) Descanso.
- c) Toma de datos.
- d) Grabación.
- e) Improvisación.
- f) Clase con profesor.
- g) Ensayo con pianista.

Con estos elementos se diferencian tres tipos de planificación:

- 1) Con todos los elementos (Fases y actividades)
- 2) Con todos los elementos a excepción de la *Fase 1* denominada *Gimnasia*.
- 3) Una integración de la metodología tradicional con la *Fase 1* y la actividad *Toma de datos*.

Esta segregación tiene su origen en la parte experimental, que más allá de la validación global del protocolo, pretende valorar el factor Gimnasia de forma independiente, al tratarse, como veremos más adelante, de una síntesis de necesidades motrices enfocada a la afinación y a la génesis del movimiento del arco, elaborada expresamente para el presente estudio.

¹⁷⁶ En la parte experimental del presente estudio no se han incluido los puntos *d* (en su concepto original, que analizaré más adelante) y *g*, ya que las características de los agentes activos a estudio no los precisaban.

II.3.3.- Fases y aplicación.

II.3.3.1.- Fase 1: Gimnasia.

II. 3.3.1.1.- ¿Qué buscamos?: Hacia el tono muscular específico ideal para la práctica de la interpretación violinística.

La práctica totalidad de los tratados para violín están diseñados, en su parte práctica, por ejercicios que en su objeto está desarrollar la mecánica del gesto, mayoritariamente en secuencias o patrones que se repiten insistentemente buscando, implícitamente un entrenamiento físico, un tono muscular específico para la práctica del violín.

Al observar la sistemática con la que se desarrollan tales ejercicios, es fácil relacionarla con los entrenamientos que todo atleta realiza para sincronizar, fortalecer y desarrollar la resistencia en su disciplina deportiva. Las vinculaciones entre la interpretación instrumental, en general, y la del violín, en especial, son numerosas y de importancia, habiendo ya justificado todo un apartado en el presente estudio (II. 2. 2.).

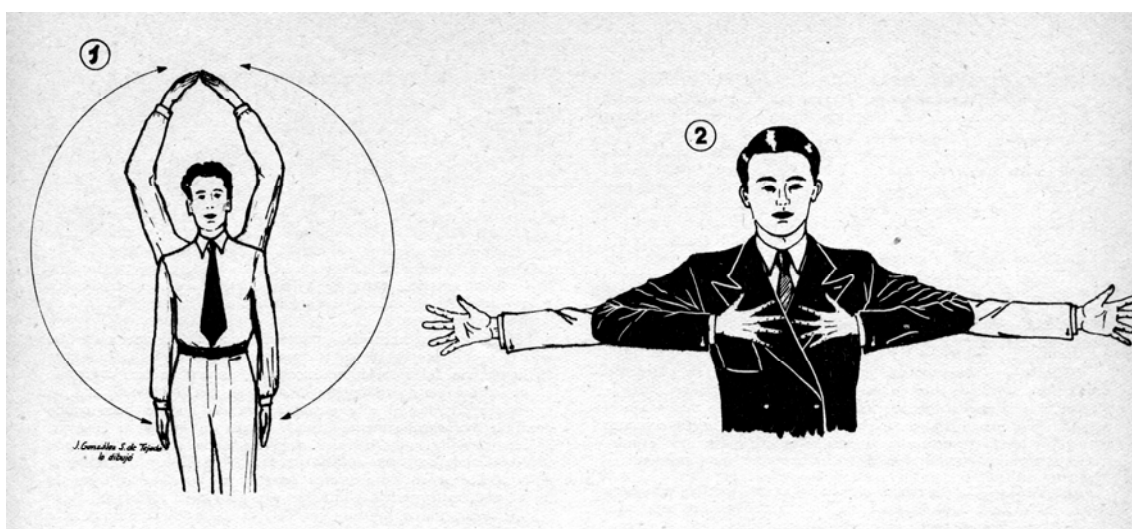
Si bien esta relación ha existido desde los orígenes de la ejecución instrumental (recordemos que en muchos idiomas la palabra designada para expresar “tocar un instrumento” es compartida a la de “jugar”, como por ejemplo en inglés, donde para ambas acciones se emplea coloquialmente el verbo *to play*) no han sido muchos los teóricos del violín que con claridad hayan definido este hecho con una terminología directa: Destaca Umberto Leonard¹⁷⁷, ilustre representante de la más exquisita escuela Franco-Belga, con su obra titulada *La Gimnasia del Violinista*, que constituye, además que el ejemplo más claro de la vinculación entre ambas disciplinas, una fuente activa para el presente protocolo. Francesco Sfilio¹⁷⁸ también aborda el tema dedicando un capítulo de su método a la *gimnasia para regular la presión de los dedos sobre las cuerdas*, muy similar tanto en concepto como en desarrollo a los desarrollados por Flesch -*Urstudien für violine*¹⁷⁹ -, que si bien es más minucioso en su descripción (introduce hasta el tiempo que debe de ocupar cada ejercicio expresado en minutos) sólo incluye la palabra gimnasia en el contexto

¹⁷⁷ LÉONARD, U., *La gymnastique du violon*, Mainz, 1850. (Reedición en Ricordi, Buenos Aires, 1921)

¹⁷⁸ SFILIO, F., *Nueva Escuela Violinística Italiana*, Buenos Aires, 1965. (Original de San Remo, 1948)

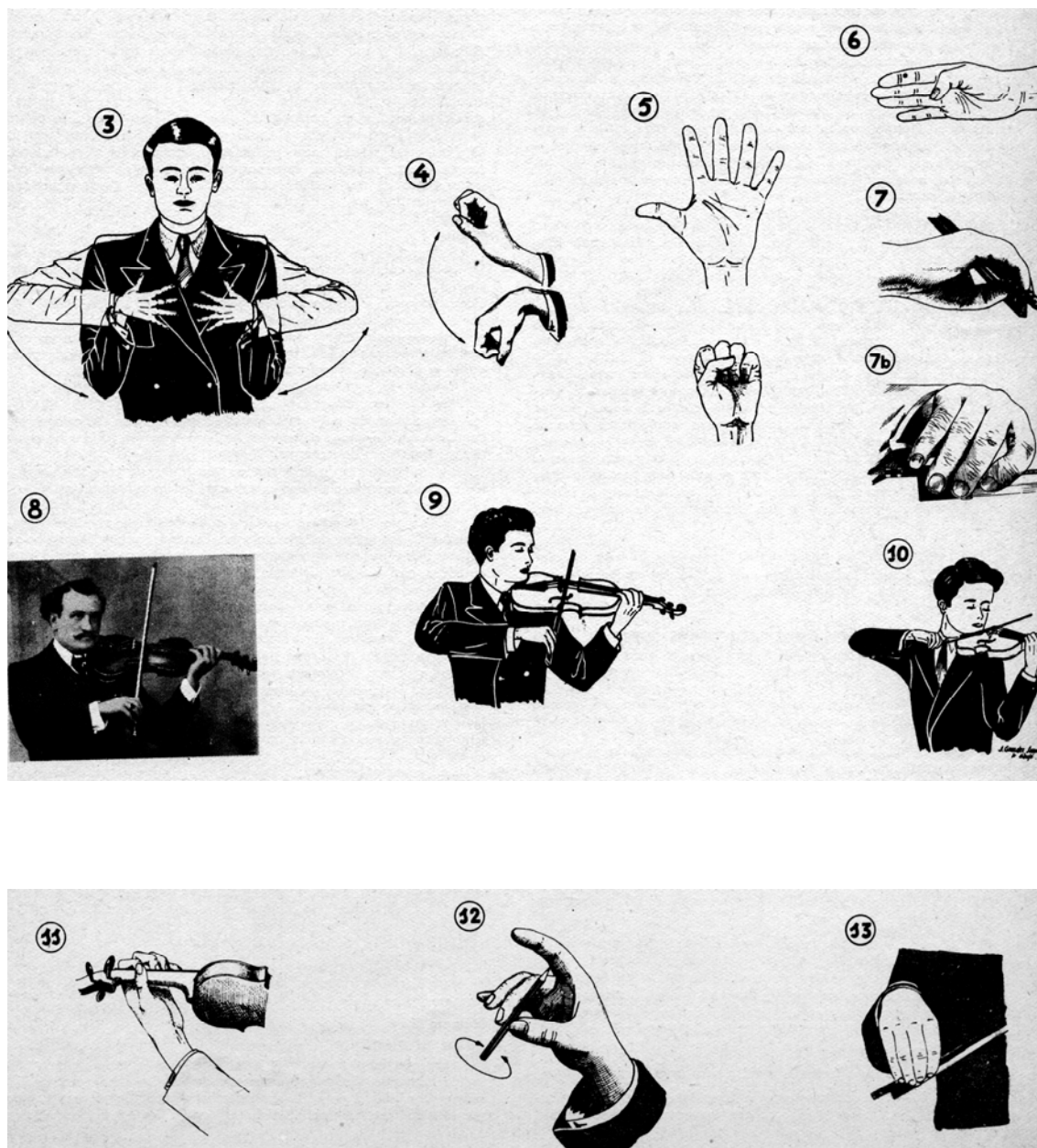
¹⁷⁹ FLESCH, C., *Urstudien für violine*, Ries & Erler, Berlín, 1911.

de las explicaciones, nunca en epígrafes o títulos, aunque su obra es, claramente, un tratado de gimnasia. En la Escuela Española también encontramos ejemplos de este concepto, especialmente en César Figuerido¹⁸⁰, quien en un apartado de su método destinado a la higiene del violinista, describe ejercicios de gimnasia corporal de carácter preparatorio a la ejecución instrumental, incluyendo ilustraciones explicativas (ver más adelante) así como dentro del capítulo destinado al Grado Superior incluye un extenso apartado a lo define como *breves ejercicios gimnásticos*, que, por su validez, constituyen fuente necesaria para el presente protocolo. Veamos las ilustraciones que los describen:



Figuras 62: Ejercicios Gimnásticos para violinistas I (en Figuerido, 1944)

¹⁸⁰ FIGUERIDO GUEL BENZU, C., *Compendio de la Técnica del Violín*, San Sebastián, 1944.



Figuras 63 y 64: Ejercicios Gimnásticos para violinistas II (en Figuerido, 1944)

Todas estas referencias tienen un concepto en común que los diferencia, en conjunto, de sus colegas: La definición de estos ejercicios es un hecho independiente a realidad musical, es decir, no buscan ejecutar elementos musicales (del lenguaje o sonoro-artísticos), por simples que éstos sean, sino que tienen, en el entrenamiento del gesto técnico, su objetivo. Es el desarrollo de la capacidad física, del tono muscular específico, la meta a conseguir.

Entender el estudio del violín como una realidad física, como ya hablábamos en el punto II. 2. 2. 9., conduce a este planteamiento de forma necesaria y lógicamente, no obstante, se trata de un enfoque

relativamente moderno que viene a desmitificar ciertos componentes de la técnica en su sentido tradicional, no siendo bien acogido por quien ha defendido el carácter exclusivamente artístico de la práctica instrumental. En esta tradición, la presencia del necesario desarrollo de la práctica gimnástica de la mecánica de ejecución, se realizaba por el mecanismo compositivo denominado *estudios*, verdaderas tablas de entrenamiento, secuenciadas y graduadas como tales, pero siempre planteadas como un reto musical.

En la práctica, ambas opciones conducen a una misma realidad, fruto, a su vez, de una misma necesidad; la necesidad de entrenar y desarrollar las capacidades físicas básicas y el tono muscular. No obstante, tener bien descrito la línea que discrimine distintos ámbitos de trabajo, nos permite una mejor planificación del tiempo. No mezclar objetivos y, en todo momento ser consciente del fin de nuestro esfuerzo, optimiza el proceso de estudio. Por otro lado, y esto es de especial importancia, no todos los objetivos gesto-gimnásticos son plausibles de cubrir dentro de una idea musical, pongamos un ejemplo; si lo que pretendemos es trabajar la flexibilidad, resistencia y potencia de los músculos destinados al desmangue, es suficiente diseñar una serie de repeticiones de desplazamientos a lo largo de toda la cuerda. Nuestro fin como gimnasia está en la medio como música, es decir, en que el brazo realice, en bruto y reiteradamente, el gesto, buscando el fortalecimiento de la musculatura en uso. Si este simple ejercicio pretendiéramos encuadrarlo en una dialéctica musical, estaríamos generando un pasaje de virtuosismo, donde la dificultad resulta desproporcionada al objetivo. Probablemente, su complejidad, lo descarte como verdadero ejercicio válido para entrenar el tono muscular.

Por otro lado, unida a la gimnasia, debemos considerar un concepto que es previo en su concepción; la ergonomía postural del intérprete. Durante siglos, fue un factor de evolución del repertorio (como ya hablábamos extensamente a lo largo del punto I. 3. 1.) y, en la actualidad continúa ocupando un espacio notable en la clase de instrumento. La importancia postural es enorme, define las posibilidades futuras del intérprete. Ningún pedagogo ha escapado a materializar sus reflexiones al respecto pero, por el contrario, es un factor poco atendido en el estudio diario por parte del alumnado de grado superior, que considera que es un trabajo más propio de niveles primarios. Nada más lejos de la realidad. El violinista debe depurar y adaptar continuamente su postura ya que, tanto para la ejecución como para su propia salud física, es un factor decisivo. El que ha sido definido como *El Violín del siglo*¹⁸¹, Sir Yehudi Menuhim,

¹⁸¹ MONSAINGEON, B., *Yehudi Menuhim, the violin of the century*, EMI Classics Films, 2005.

todo un ejemplo de elitismo artístico casi decimonónico, desarrolló una relevante labor de difusión pedagógica en la década de los setenta del pasado siglo. Destaca la elaboración de una serie de películas¹⁸² a modo de clases magistrales donde, sorprendentemente para su tiempo, centraba la docencia no en grandes disertaciones interpretativas, sino en los elementos ergonómicos y posturales más elementares, sobre los que elevaba toda una compleja gimnástica destinada a dotar al intérprete de las herramientas somáticas que más tarde necesitaría. Tal grado de importancia confería a este hecho que diseñó se servía de un violín de metacrilato para poder ejemplarizar mejor, así podíamos ver los secretos más íntimos de su ejecución.

Veámoslo:



Figuras 65 y 66: Ejemplos gestuales y de colocación de la mano izquierda (en Menuhim, 1971)



¹⁸² MENUHIN, Y., *Six lessons with Yehudi Menuhin*, Londres, 1971.

La presente Fase es el espacio idóneo para tales consideraciones. Lejos de otras preocupaciones, el estudiante se centra en el cuidado constante de su postura, la limpieza de defectos en el desarrollo de los gestos técnicos básicos y el entrenamiento del tono muscular específico que, más adelante, en las siguientes fases del protocolo, serán las herramientas necesarias para el estudio y ejecución de la obra musical, ya que, desde un punto de vista anatómico-neurológico, el tono muscular no es sino punto de partida y objeto del entrenamiento de lo que Galamian definía como *correlación*.

En resumen, si técnica es la capacidad de accionar los mecanismos adecuados para trasladar la Idea Musical a su definición sonora tangible –correlación–, debemos considerar como objetivo de esencial importancia el desarrollo e idoneidad de los procesos físicos que son enlace y transmisión entre ambos puntos del proceso. La ergonomía postural y el estado de forma violinístico –el tono muscular específico– deben estar en la raíz de la preparación del violinista, en general, y estar presente en todo proceso que conlleve a la interpretación como garantía de su nivel óptimo de preparación. Tal entrenamiento no siempre debe de estar circunscrito a una esencia musical.

El parámetro motriz de su diseño será el violín como realidad instrumental; las necesidades que se desprenden de su manejo y sus posibilidades de manipulación. Se ha diseñado, pues, tantos objetivos de trabajo como posibilidades somáticas apreciamos en la ejecución violinística.

II. 3.3.1.2.-Material específico de trabajo.

Las necesidades de material a lo largo del Protocolo no son exigentes. Para la presente fase, sólo requerimos de los instrumentos más tradicionales en el estudio instrumental, espejo y metrónomo, y el afinador cromático electrónico, una herramienta moderna que analiza la frecuencia emitida por el violín otorgándole un valor dentro de la escala de medida *Cent* en el sistema de afinación de *Temperamento Igual* en uso actualmente. Su uso, ligado al concepto de *feedback* ya expresado anteriormente, será un medio de obtención de datos objetivos acerca de nuestra entonación. Más adelante se conocerán los detalles de su uso.

El espejo nos aportará una visión de carácter exógeno, donde podremos observar las evoluciones de nuestros movimientos y su corrección. El metrónomo será guía rítmica, generador de orden en los movimientos e instrumento de concentración y evaluación de

progresos en aquellos ejercicios donde la velocidad constituya una medida de control.

Especialmente importante será el posicionamiento entre los elementos descritos y el estudiante. Esta colocación se extrapolará análogamente al resto de las fases del protocolo. Buscamos poder controlar toda la información que nos aportan los instrumentos sin perder la colocación óptima para la práctica del violín. Veamos una ilustración:

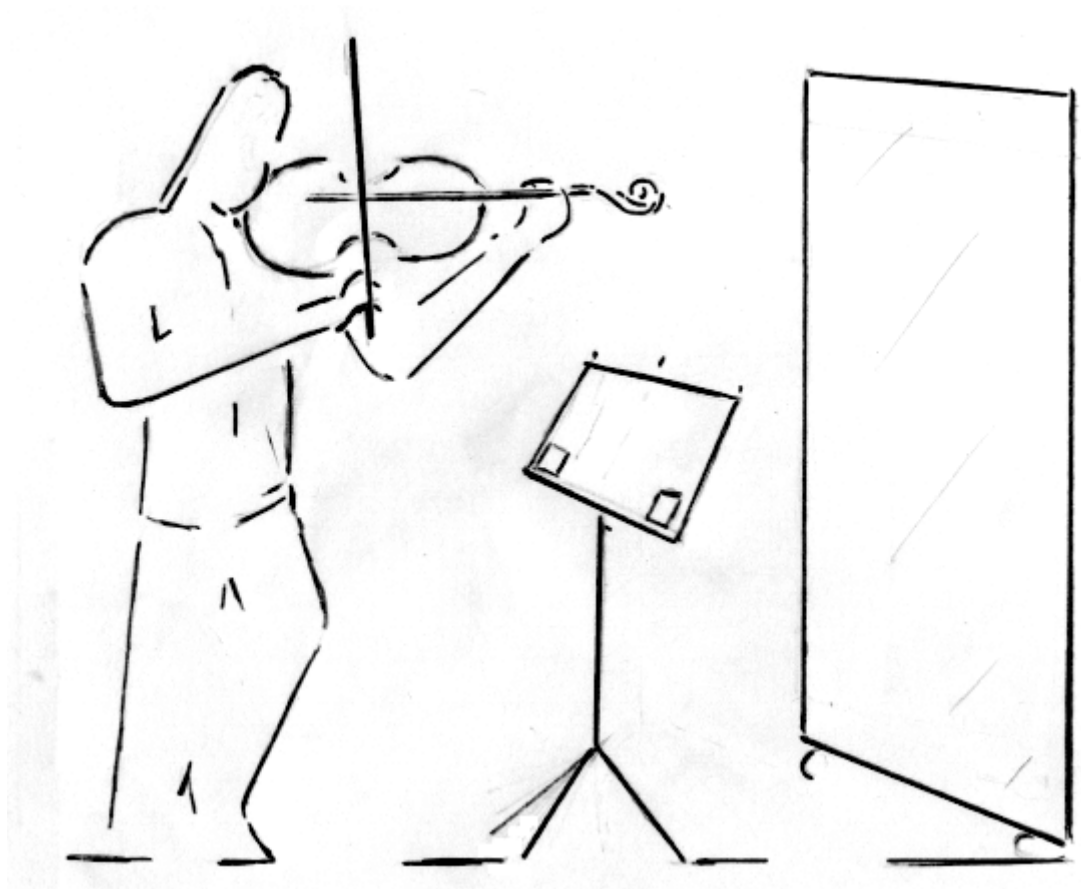


Figura 67: Colocación del sujeto en relación a los materiales específicos de trabajo propuestos.

Si bien también podremos estudiar sentados, la relación triangular debe conservarse.

II. 3.3.1.3.- Estructura.

La fase de Gimnasia abarca un espacio muy amplio de necesidades técnico-somáticas para el intérprete. Por ello, para facilitar la comprensión y organización del trabajo, dividimos la fase en once objetivos específicos, que constituyen, a su vez, una síntesis de la mecánica técnica de ejecución. El trabajo de cada objetivo desarrollará un tipo de gesto técnico concreto. Veamos su esquema:

- 1) Preparación: Trabajaremos la *Producción del Sonido*.
- 2) Objetivo 1: Trabajaremos la *Mecánica de la Pulsación*.
- 3) Objetivo 2: Trabajaremos la *Mecánica del Cambio de Posición*.
- 4) Objetivo 3: Trabajaremos el establecimiento del *Marco Base*.
- 5) Objetivo 4: Trabajaremos el desplazamiento longitudinal con articulación de la mano izquierda (*Cambio + Pulsación*)
- 6) Objetivo 5: Trabajaremos el *Desplazamiento Transversal*.
- 7) Objetivo 6: Trabajaremos las combinaciones de *Intervalos Polifónicos dentro del Marco Base*.
- 8) Objetivo 7: Trabajaremos la pulsación simultánea de la referencia de 5ª *Justa en el Desplazamiento Longitudinal*.
- 9) Objetivo 8: Trabajaremos el *Desplazamiento Longitudinal de Formaciones Polifónicas Fijas y la articulación de la pulsación simultánea de dos cuerdas*.
- 10) Objetivo 9: Trabajaremos el despliegue de la mano en la *Polifonía de Carácter Transversal*.
- 11) Objetivo 10¹⁸³: Trabajaremos las *Extensiones y Modificaciones del Marco Base*.

Como podemos observar, a excepción del objetivo de preparación, cuyo fin es tratar la producción de sonido –esencial para el parámetro de afinación (para su análisis fidedigno) en las fases posteriores- que

¹⁸³ Este objetivo es fruto del método de validación: Forma parte de las aportaciones realizadas dentro del sistema de evaluación del presente estudio y expresadas, a su vez, en las Conclusiones. Ver punto III. 2.4.2., acerca de la docencia del Maestro Jan Mark Sloman en el CSM de Córdoba en Abril del 2006.

se relaciona en cierta medida con un concepto artístico (si bien su componente mecánico es cuantitativamente mayoritario), todos los demás objetivos son, íntegramente, objetivos de carácter físico y psicosomático: estamos, parafraseando a Leonard, ante un trabajo de *Gimnasia del Violinista*.

II. 3.3.1.4.- Contenido y desarrollo de los objetivos específicos.

II. 3.3.1.4.1.- Preparación: Trabajaremos la Producción del Sonido.

Un sonido bello y bien controlado es la mejor y más eficiente carta de presentación de cualquier violinista. Es un capítulo indispensable en todo proceso de formación, método o tratado a lo largo de la historia de la interpretación del violín. Leopold Mozart¹⁸⁴ lo expresa de forma tajante cuando afirma que desde que un principiante pone las manos sobre el violín, el sonido debe de ser puro. Sin duda se trata de todo un planteamiento estético, pero que, a su vez, entraña un concepto muy valioso para el estudiante: no existen trabajos técnicos, por gimnásticos que éstos sean, que deban prescindir de una buena producción sonora. Nos planteamos una formación continua al respecto. No tarda el mismo Leopold en destacar los tres elementos claves para conseguirlo; control del arco -modo de asirlo-, buen gesto de incidencia y desarrollo -modo de desplazarlo- y su correcta distribución. Terminologías y evoluciones al margen, tres conceptos universales que convierten un principio artístico en un hecho técnico, y por tanto, susceptible de ser estudiado o entrenado, todo un alivio si se haya la forma efectiva para ello.

Esta cuestión ha sido contestada en todos y cada uno de los tratados para violín y, en su mayoría, se ha llegado a un convencimiento de partida; el trabajo de *notas tenidas* es el espacio natural donde se depura la técnica al respecto de la producción sonora. Es más, unida a la práctica de notas muy largas en valor, aparece otro aspecto artístico que, en realidad, necesitaba de un preciso control técnico y, por ende, de entrenamiento específico: La dinámica. Por añadidura, durante el Barroco y el Clásico, la posibilidad de matizar un sonido una vez ya iniciado (al más puro estilo *belcantista*) era considerado puro virtuosismo (en gran medida por lo dificultoso que resultaba efectuarlo con los diseños existentes de arcos propios de la época) lo que potenció decididamente esta práctica, trasladándola, ya como clásica -o premisa necesaria- a los primeros tratados modernos, los escritos con posterioridad a la fundación del Conservatorio de París.

¹⁸⁴ MOZART, L., *Versuch einer gründlichen Violinschule*. Augsburg, 1756. (versión en Inglés en Oxford University Press, 3ª edición, 1985)

Esta combinación de notas tenidas muy lentas con cambios dinámicos se le atribuyó el galicismo de *sonidos filados* o *son filé*, terminología aceptada universalmente. De esta técnica de estudio y sus diferentes variantes podemos evolucionar a la práctica totalidad de los procesos técnicos que afectan al arco, es, por tanto, la primera piedra de un camino que, por cuanto se proyecta en la misma Idea Musical, no tiene límite conocido más allá que la voluntad del instrumentista en encontrar nuevos medios expresivos. No obstante, si bien ello no es controlable en un protocolo de estudio, sí lo son, en cambio, los fundamentos y la posibilidad de entrenarlos y depurarlos.

Si bien el gran motor ideológico y técnico-artístico permanecía en el seno de la Escuela Franco-Belga, Alemania, en el primer cuarto del siglo XX, aportó importantes estudios que fomentaban un revivir de este concepto de trabajo, particularmente los firmados por Steinhausen¹⁸⁵ (1907), Jahn¹⁸⁶ (1913) y Kingler¹⁸⁷ (1924), un contexto más que propicio para el saber enciclopédico que nos aportó Carl Flesch¹⁸⁸ al respecto de la producción sonora y sus métodos de entrenamiento, quien, de nuevo, encuentra en el *son filé* la base ideal para el trabajo. Es más, podríamos afirmar que el trabajo del *son filé* se circunscribía ahora en el grupo de ejercicios destinados al perfeccionamiento solista. No sorprendía, pues, que el español Cesar Figuerido situara su estudio (extenso, por cierto) en la primera página del capítulo destinado al Grado Superior de su tratado¹⁸⁹.

Galamian¹⁹⁰, de manos de su maestro Lucien Capet, recibe el testigo del más exquisito gusto por el arco como medio expresivo de la tradición francesa, a la vez que recoge todo el conocimiento fisiomecánico de la tradición centroeuropea, constituyendo la principal fuente para el desarrollo de los ejercicios de *son filé* del presente estudio. Al respecto de la práctica del *son filé* afirma que *probablemente sea tan antigua como el aprendizaje de las escalas. Éste ha servido a generaciones de violinistas como vehículo para el estudio de la producción del sonido y del control del arco, y aún representa un valioso ejercicio*

¹⁸⁵ STEINHAUSEN, F. A., *La fisiología para la conducción del arco*, Leipzig, 1907.

¹⁸⁶ JAHN A., *Los fundamentos de la conducción natural del arco sobre el violín*, Leipzig, 1913.

¹⁸⁷ KLINGER, K., *Principios fundamentales sobre la ejecución violinística*, Berlín, 1924.

¹⁸⁸ FLESCHE, C., *Problems of Tone Production*, Leipzig, 1931. (edición en español en Real Musical, Madrid, 1995)

¹⁸⁹ FIGUERIDO GUELBEZU, C., *Compendio de la Técnica del Violín*, San Sebastián, 1944.

¹⁹⁰ GALAMIAN, I., *Principles of the violin playing and teaching*, Englewood, 1962.

práctico cara a los mismos objetivos. Prosigue aportando una comparación que constituye en sí misma todo un ideario interpretativo, una premisa que clarifica la misma técnica del arco: Lo que el control de la respiración representa al cantante –la capacidad de cantar frases largas sin necesidad de interrumpirlas para tomar aire_ lo representa para el violinista el control del arco en el movimiento largo y mantenido –la capacidad de ejecutar una nota o frase musical largas sin la necesidad de cambiar el sentido del movimiento-.

¿Cómo realizamos el son filé? En palabras de Galamian, se trata de mantener el golpe de arco el tiempo que sea posible sin interrumpir la continuidad del sonido.

En un principio, la continuidad debe de ser, a la vez, estabilidad dinámica: Las diferentes partes del arco tienen atributos de peso y estabilidad distintos, lo que produce, en un golpe de arco *neutro*, una variación natural de la dinámica del sonido (tanto en volumen como en timbre). Ni que decir tiene que esta variable no controlada no nos interesa en el proceso interpretativo, diríamos más, ningún sonido o característica del mismo debería estar fuera del control del instrumentista. En esta línea, el primer objetivo del *son filé* es desarrollar el gesto técnico oportuno para compensar la naturaleza constructiva del arco, produciendo así un sonido constante en todo, perfectamente controlado y lo más largo en el tiempo posible.

Una vez conseguido este *golpe de arco base* entraría en juego la dinámica, la búsqueda de su control en el contexto del gesto técnico ya entrenado. En primer lugar extrapolaremos lo conseguido a distintos planos dinámicos (*p*, *mp*, *mf*, *f*, *ff*). Posteriormente se desarrollarán variaciones de progresiones dinámicas como las expresadas a continuación (los matices deben estar muy diferenciados):

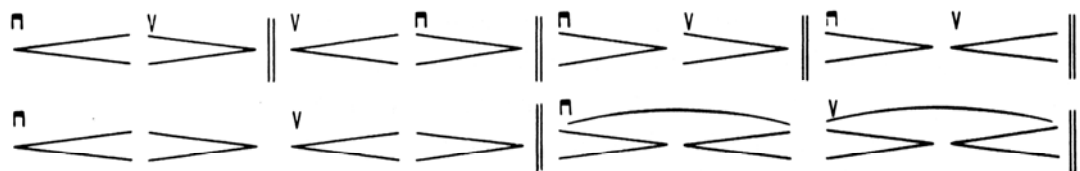


Figura 68: Ejemplos de trabajos de dinámica en *Són Filé* (en Galamian, 1962).

Entrarán en juego todos los mecanismos somáticos conocidos por el estudiante, en un proceso de puesta a punto, afinamiento y optimización, entre ellos, los modelos de estudio basados en lo que la Escuela Franco-Belga nombra como *sistema de muelles*. Su objetivo es conseguir un sonido más profundo sin necesidad de mayor esfuerzo, a la vez que potenciamos la conciencia sensorial del funcionamiento

de los dedos de la mano izquierda, los muelles, junto con la acción de la muñeca, que serán imprescindibles a la hora de diseñar técnicas superiores de articulación. Destacamos dos ejercicios, el primero fue sugerido por Capet¹⁹¹. Realizando *son filé* tanto con simple como con doble cuerda, hacer rodar la madera entre los dedos durante el golpe de arco, de modo que éste se incline alternativamente hacia el diapasón y hacia el puente. Esta rotación debe realizarse gradual y homogéneamente, sin tirones. El sonido, a su vez, debe ser siempre tan pleno y homogéneo como sea posible. Veamos un ejemplo, donde los símbolos muestran el ángulo cambiante de la madera del arco al ir rotando empleando las cerdas como eje longitudinal:



Figura 69: Ejemplos de trabajo de la rotación del arco sobre su eje longitudinal (en Galamian, 1962)

El segundo lo expresa Galamian y trata la flexibilidad de la muñeca y el antebrazo. Consiste en un movimiento rotatorio del antebrazo en la nuez del arco, que pasa gradualmente a un movimiento vertical de la mano al ir desplazándose el arco hacia abajo, hacia su extremo distal. Preferiblemente debe practicarse en dobles cuerdas. Veamos una ilustración al respecto:

¹⁹¹ CAPET L., *La Technique Supérieure de l'Archet*, Éditions Maurice Senart, París, 1916.

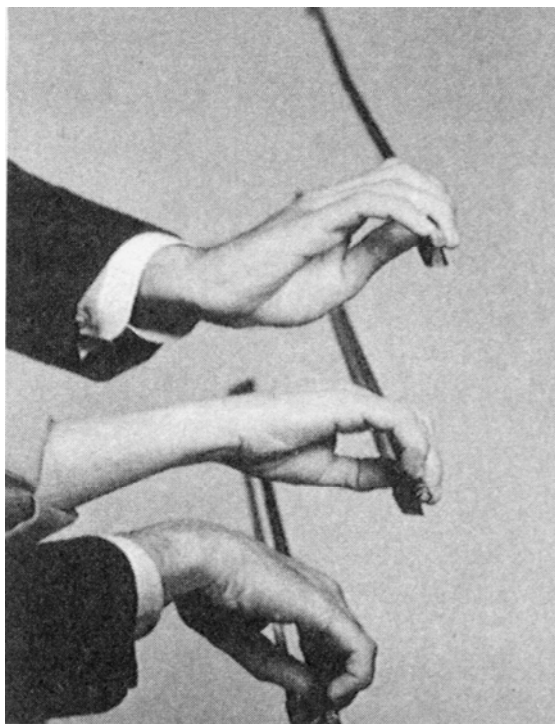


Figura 70: Gesto de flexibilidad de la muñeca y el antebrazo (en Galamian, 1962)

El estudio de las dobles cuerdas en *son filé* es de suma importancia. En el contexto de la clase de instrumento suelo preguntar a mis estudiantes ¿cuántas cuerdas tiene el violín?, a lo que, entre risas y bromas, me contestan lo que consideran una obviedad, cuatro. Sin embargo, cabría considerar si la pregunta se realiza desde un punto de vista constructivo –donde estarían en lo cierto- o desde la perspectiva de la mecánica de ejecución. En tal caso, teniendo en cuenta que cada cuerda requiere de una altura precisa del codo del brazo derecho, así como una adaptación específica del proceso de *pasado de arco* que se deriva de la variable realidad física de cada cuerda y su ángulo respecto al cuerpo, entre otras, estamos abocados a considerar las dobles cuerdas sol-re, re-la y la-mi, como tres gestos análogos, en donde necesitamos fijar las sensaciones para una correcta ejecución. Es frecuente dedicar mucho tiempo de formación inicial a las cuerdas al aire, pero, por el contrario, no se dedica tal atención a las dobles cuerdas al aire, esto conlleva que, al afrontar directamente la ejecución de polifonía, a su natural dificultad de digitación, debemos sumar un sonido inestable, poco fluido y, coloquialmente hablando, feo. En parte, esto se debe a que al no entender la doble como una cuerda más (para así aplicar la altura ideal del codo y las demás adaptaciones necesarias) se busca la ejecución conjunta por medio de la presión extra que ejerza el brazo sobre las cuerdas, lo que, ni que decir tiene, si bien pueda llegar a conseguir la simultaneidad de ambas cuerdas, mucho deja que desear en lo que a calidad de sonido se refiere. Por tanto, en un sentido práctico y de mecánica de ejecución, el violín tiene siete cuerdas.

El trabajo que debemos realizar, al margen de lo ya descrito, se fundamenta en el nivel de concentración, conciencia y reflexión que alcancemos. Cada elemento que construya el movimiento del arco en su desplazamiento, por leve que éste sea, debe ser sentido e integrado en una trama conceptual basada en sensaciones somáticas que será la base que utilizaremos más adelante para la construcción de los golpes de arco. De forma especial en sus dos puntos críticos, el talón y la punta, ya que éstos serán los espacios del movimiento que en más articulaciones se vean involucrados. La perfección de cada uno de los gestos a realizar es la meta, así como la búsqueda de un sonido cada vez más continuo, inquebrantable, largo y, parafraseando a su nomenclatura, filado.

Como ya he apuntado, la evolución del *son filé* según los parámetros rítmicos y articulatorios que se desprenden del Lenguaje y la Idea Musical (hablaremos de ambos conceptos más adelante) dará como resultado la enorme riqueza expresiva de los golpes de arco que, a su vez, constituye una de las mayores dificultades de ejecución ya que se traduce en un enorme listín de combinaciones gestuales, algunas, por añadidura, requieren de entrenamientos específicos.

El presente protocolo aporta una solución al estudio de este ámbito de la técnica, partiendo de la consideración de dos bloques de conocimiento y trabajo diferenciados; por un lado estaría la *mecánica de la mano derecha*, que se trabajará en el presente objetivo de la fase de gimnasia, y la *definición del golpe por medio de la rítmica*, que se desarrollará en la fase quinta del presente protocolo, particularmente en el punto II. 3. 3. 6. 4. (*Función de concreción de la articulación del arco*). Es preciso, en este punto, un recordatorio; el presente protocolo se diseña para el trabajo de estudiantes, como mínimo, de nivel superior, es decir, no pretendemos *aprender* a realizar los golpes de arco fundamentales, sino organizar un trabajo de preparación a la interpretación que, sin duda, debe contar con un determinado nivel previo. El entrenamiento más constante estará referido, pues, a los aspectos de base, a lo que podríamos definir como colores primarios. No estamos en la necesidad de recrear todos los días el arco cromático completo, que por supuesto constituyó en su día una herramienta insustituible para el aprendizaje, sino que, con los fundamentos bien en forma, trabajaremos cada color con la profundidad que requiramos pero tan solo en el momento que el repertorio lo precise.

Veamos diferentes esquemas que ilustran los elementos y conceptos integrantes de la *mecánica de la mano derecha* –fundamentado en la metodología de Ivan Galamian–, metas y medida de evaluación del presente objetivo de la Fase de Gimnasia:

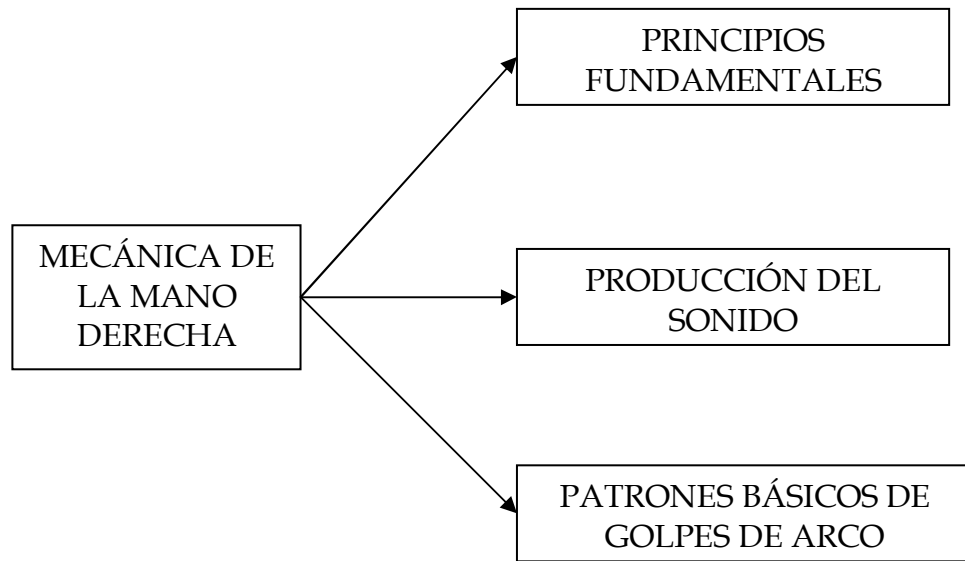


Figura 71: Mecánica de la mano derecha.

A su vez, cada espacio epistemológico podría ser descrito gráficamente de la siguiente forma:

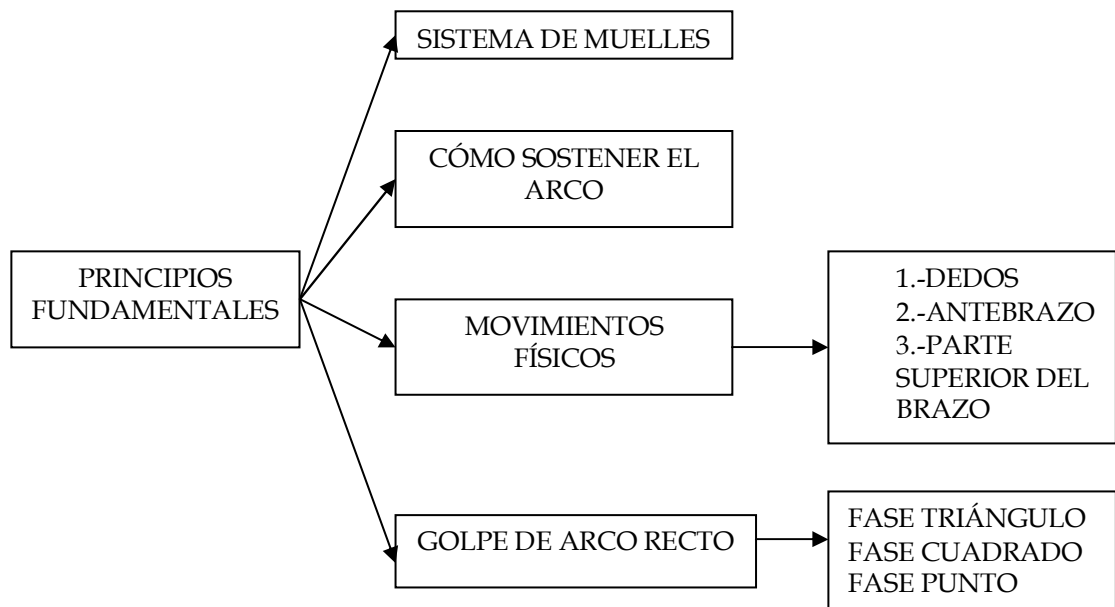


Figura 72: Principios fundamentales de la mecánica de la mano derecha.

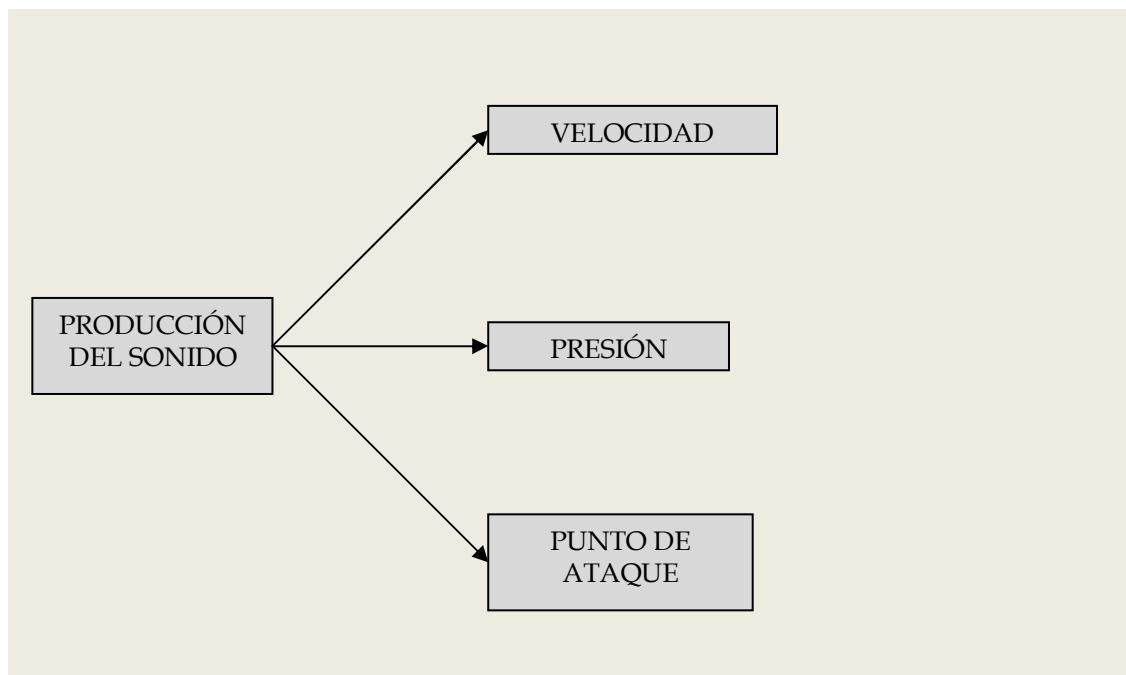


Figura 73: Producción del Sonido.

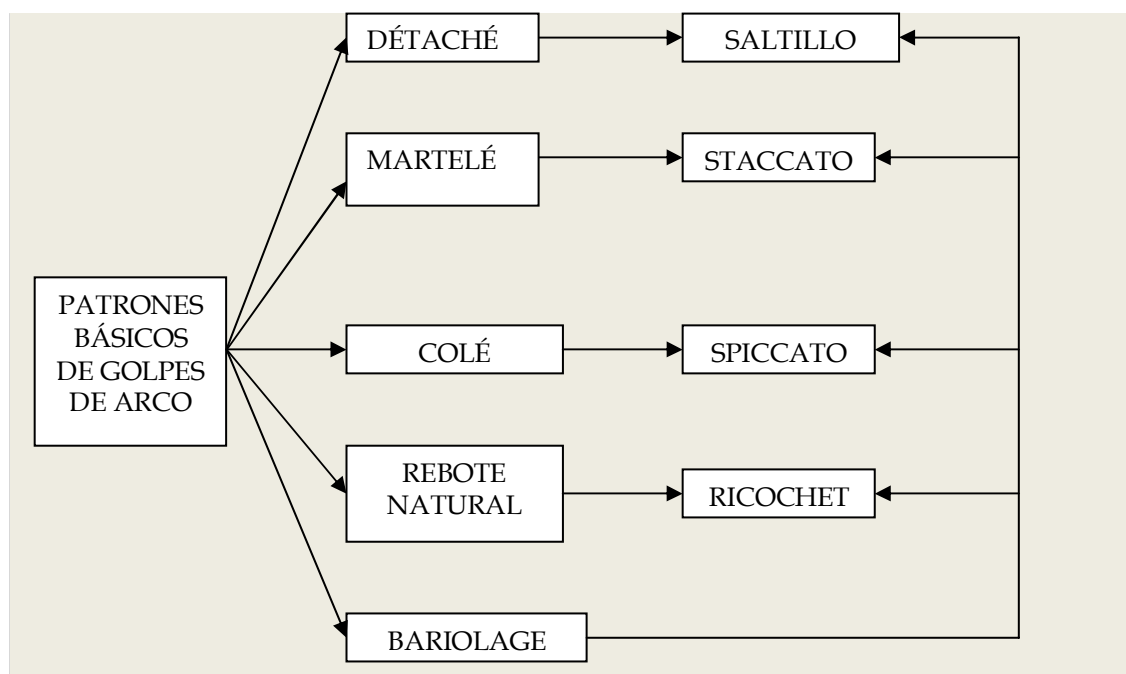


Figura 74: Patrones básicos de golpes de arco -ordenados según su gesto mecánico-.

Del control efectivo de estas técnicas sobre los siete planos cordales derivan todas las demás posibilidades de articulación.

El *bariolage* es un mecanismo técnico que va a requerir una atención específica ya que su activación beneficia indirectamente a otros golpes a la vez que es fuente habitual de innumerables problemas de interpretación en el repertorio debido a tres razones fundamentales: la necesidad de un control superior de los planos de incidencia, la muy activa acción del sistema de muelles en su desarrollo y su componente rítmico, que a diferencia de otras técnicas, requiere de una gran número de músculos y, por ende, en métricas veloces, resulta ardua la labor, lo requiere una optimización de medios y una relajación corporal más depuradas de lo habitual. Ofrece, en definitiva, problemas de correlación y, por tanto, lo trabajaremos en combinaciones rítmicas y en todos los planos cordales. Por otro lado, el cambio de cuerda es un elemento que rara vez no se encuentra en mitad de cualquier proceso musical, por lo que necesitamos aplicar los golpes de arco básicos ya trabajado en *son filé* a los ejercicios propuestos para *bariolage*.

Esta trama conceptual, tangible en dos páginas de ejercicios (ver anexos), constituye todo lo necesario, desde el punto de vista de la técnica motriz, para enfrentarse a cualquier partitura y sus retos de articulación. El sonido, su pureza y control, y los patrones esenciales de su variabilidad artística están aquí entrenados.

II. 3.3.1.4.2.- Objetivo 1: Trabajaremos la Mecánica de la Pulsación.

La mecánica de la pulsación, como la mayoría de los conceptos esenciales de la técnica de violín que aquí se expresan, aparece en todos y cada uno de los métodos y tratados para violín de todos los tiempos. Para muchos autores, este hecho técnico constituía la práctica totalidad del concepto de *técnica violinística*, una mala premisa que, por desgracia, a recorrido demasiado tiempo entre las aulas de nuestros conservatorios elementales. No obstante, podemos diferenciar dos tipos de referencias al respecto; quien centraba la atención en la escritura, como si se planteara un trabalenguas que el estudiante debía resolver, o quien apreciaba el gesto técnico como el objetivo, tratando de diseñar ejercicios que, coloquialmente, estuvieran destinados a muscular la mano y los dedos. Ni que decir tiene que nuestro interés se centra en el segundo de los grupos como fuente de nuestro planteamiento.

El concepto de *pulsación* va íntimamente relacionado con el de *colocación* de los dedos sobre el diapasón. La insistencia sobre la

necesidad de establecer un orden y estructura de la mano y los dedos sobre las cuerdas –estuvieran en uso o no- es unánime, si bien la divergencia es considerable al tratar de explicar cómo debía ser dicha estructuración. La tesis más difundida a lo largo de los tiempos ha sido la que defendía el posicionamiento de los dedos de forma curvada y con incidencia perpendicular sobre la cuerda, debiendo respetar tal situación tanto en el pulsado como en la posición de descanso, disponiendo de una colación fácil y rápida para una nueva activación. Su descripción se remonta a Geminiani quien, en aras de una máxima redondez de la mano izquierda sobre el diapasón, propone el siguiente ejercicio de posicionamiento al estudiante:



Figura 75: Ejercicio para posicionamiento de la mano izquierda de Geminiani (en New Grove, 1980).

Colocar cada dedo en una cuerda diferente ha sido un ejercicio muy recurrido para el trabajo tanto de la colocación como de la mecánica de los dedos: Sobre la posición de Geminiani o en otras formaciones análogas, uno de los dedos repite el proceso de pulsado-descanso. Al mantener los otros dedos en tensión (pulsado) se multiplica la sensación del movimiento que realiza el dedo en acción. La conciencia (fruto de la atención que supone un mayor esfuerzo) del movimiento específico –de todo el mecanismo anatómico que actúa– multiplica a su vez el beneficio del trabajo. Un efecto colateral a esta técnica lo constituía la sensación de liberación que se producía, en el contexto natural de la interpretación, cuando accionábamos los dedos sin necesidad de mantener lo demás pulsados, lo que aportaba al estudiante un ejemplo tangible de la relevancia y beneficio de una apropiada relajación en la mano izquierda. Este método de entrenamiento lo observamos, modernamente, en Sfilio¹⁹² y Flesch¹⁹³, éste último de quien recogemos el siguiente ejemplo:

¹⁹² SFILIO, F., *Nueva Escuela Violinística Italiana*, Buenos Aires, 1965. (Original de San Remo, 1948)

¹⁹³ FLESCH, C., *Urstudien für violine*, Ries & Erler, Berlin, 1911.



Figura 76: Ejercicio propuesto por Flesch para el fortalecimiento e independencia de la articulación de los dedos de la mano izquierda (en Flesch, 1911).

En el presente protocolo utilizaremos esta técnica para el objetivo décimo y como componente del sexto de la presente fase de gimnasia. Para la mecánica de la pulsación, a mi juicio, resulta algo compleja y podría desviar al estudiante de la consideración más fundamental: desarrollar la perfección del gesto y su sincronía.

En este sentido, seguiremos, por un lado, la línea de trabajos como los de Schradieck¹⁹⁴ o Ramos Mejía¹⁹⁵ que podría ser definida como *lineal* frente a lo que anteriormente hemos descrito, que tendría un carácter más *transversal* (es por ello por lo que se adecua perfectamente al estudio de la polifonía). Por otro lado, nos basaremos en la *teoría de las formaciones* de Crickboom, que aporta una visión funcional de la colocación de la mano izquierda, válida más allá de tonalidades, es decir, son patrones de intervalos que ordenan los dedos en estructuras aplicables a múltiples armonías. A las cuatro formaciones originales de Crickboom¹⁹⁶ hemos añadido tres, veámoslas todas:

Las originales de Crickboom:



Figura 77: Formaciones Crickboom (en Crickboom, 1912).

¹⁹⁴ SCHARADIECK, H., *The school of violin-technics, Book I, Schirmer's library of musical classics*, Milwaukee, 1900.

¹⁹⁵ RAMOS MEJÍA, C. M., *Curso de perfeccionamiento de violín, ejercicios sistemáticos*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1960.

¹⁹⁶ CRICKBOOM, M., *Méthode de violon, théorie et pratique, 1er Cahier*, Schott Frères, Bruselas, 1924.

Las nuevas propuestas:



Figura 78: Nuevas *formaciones* integradas en el Protocolo.

Tras enfocar la estructura formal del trabajo a realizar, centraremos la atención en comprender cada movimiento y entrenar su tono muscular específico. Para ello, realizaremos dos ejercicios (Ver anexos):

Ejercicio 1.- Tratamos de sentir el movimiento, que debe tener su motor en la parte externa de la mano (tendones), evitando tanto una posición demasiado cerrada de la mano -que crisparía los músculos de la palma- como la activación del movimiento desde dichos músculos. El dedo actúa como una goma que tiene su punto de *no tensión* en el reposo del dedo en suspensión. La pulsación debe tensar el tendón -goma- sintiendo la fuerza contraria al desplazamiento, que lanzará la yema del dedo más allá de su posición de reposo una vez dejemos de presionar la cuerda -fruto de la anulación de la fuerza motriz o de tensión-. Veamos una ilustración:

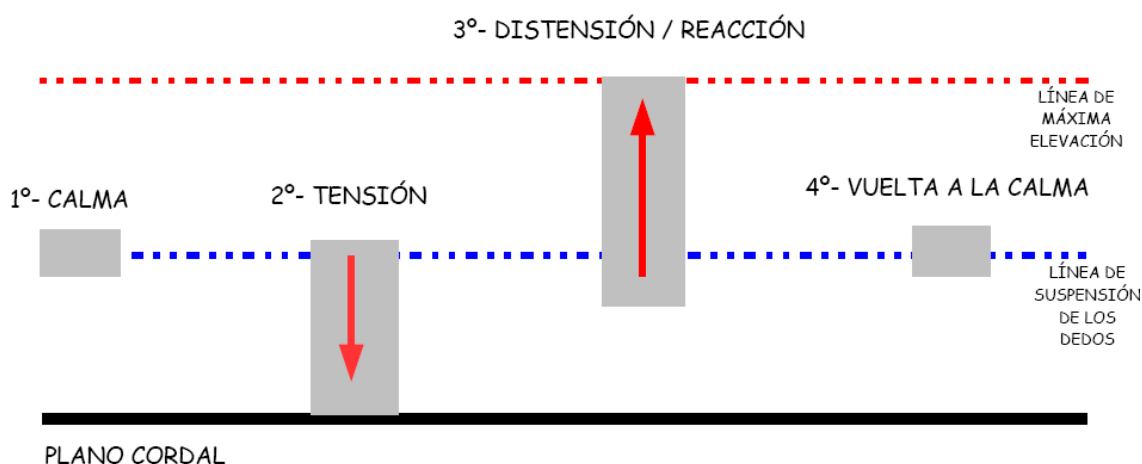


Figura 79: Esquema de ejecución del Ejercicio 1 del Objetivo 1.

La activación del movimiento de pulsado por medio de los músculos de la palma de la mano conduce a un mayor cansancio en interpretaciones prolongadas, así como una menor claridad en el resultado sonoro de la articulación. Nuestro gesto *tensión-distensión*, en un grado de control y entrenamiento óptimo, garantiza que la articulación de pulsado sea siempre homogénea.

Dada la importancia de la pulsación en el conjunto de la interpretación, buscaremos potenciar su entrenamiento; si bien el movimiento descrito debe realizarse con el mínimo gasto energético necesario en el contexto de la ejecución artística, en la presente fase buscaremos un gesto exagerado que suponga un mayor esfuerzo y concentración sobre el mismo. Para ello, las posiciones de los dedos – distintas a la de pulsado- se alejará sensiblemente de su colocación natural. Una vez finalizada la pulsación, lanzaremos en el dedo hacia arriba, casi como si buscáramos percutir otra cuerda imaginaria paralela a la real y colocada a la altura del dedo en extensión. Esta actividad potenciará las cualidades, velocidad de respuesta y resistencia de la mano izquierda en el transcurso de la interpretación.

Otro recurso de potenciación del entrenamiento será el trino, que junto al trémolo, constituyen las herramientas más importantes para el aprendizaje de la colocación, la pulsación y la afinación. Otakar Sévçik ¹⁹⁷, paradigma de la sistematización técnica, abunda significativamente en su uso, afirmando su valor como técnica de fijación de estructuras.

¹⁹⁷ SEVCIÇK, O., *Studies preparatory to the shake & devevelopment in double-stopping Op, 7, Part 2*, Bosworrrth, Londres, 1901.

El trino no debe ser rápido en un principio, escucharemos la correcta afinación de la nota de batida. Progresivamente, aumentaremos la velocidad hasta la máxima posible dentro de dos parámetros: el ritmo –siempre legible, es decir, conscientes del número de batidas en cada parte- y la claridad de la articulación –definida por la corrección del gesto anteriormente descrito; mayor altura de los dedos conllevará mayor claridad en este parámetro-. Ni que decir tiene que como atributo necesario al primero de los parámetros descritos consideraremos la homogeneidad del mismo, es decir, una vez establecida la velocidad tope, debemos mantenerla sin aceleraciones ni deceleraciones.

Ejercicio 2.- Con los mismos principios de ejecución mecánica que el ejercicio anterior (1), ahora buscamos activar la relación *cuerda al aire-dedo independiente* (fuera de formación predeterminada). Este gesto genera una notable tensión en la musculatura de la mano, por lo que debemos aprender a controlarla y, en la medida de lo posible, eliminarla, lo que se consigue por medio de la repetición consciente y la evolución progresiva que adquiere el tono muscular específico. Iniciaremos la ejecución muy lentamente, al igual que el ejercicio anterior, para colocar y afinar, hasta alcanzar el trino como expresión de la máxima velocidad de batimiento dentro de los parámetros ya expresados anteriormente. La progresión, en este caso, para facilitar el control de la tensión muscular, se realizará por medio de fórmulas métricas, es decir, dado un pulso, pasaremos de batidas de dos, tres, cuatro y en adelante hasta el límite a alcanzar.

Una última consideración; ambos ejercicios se reproducirán en las cuatro cuerdas. Esto conlleva observar la adecuación de la posición relativa del codo del brazo izquierdo, un aspecto muy olvidado en la práctica entre los estudiantes. Con esta adaptación del gesto, buscamos que el ángulo de incidencia *dedo-cuerda* no varíe y, por ende, el entrenamiento y estudio de estructuras fijas sea válido de forma instantánea en otras cuerdas a la trabajada en un principio. Por añadidura, desarrollar la movilidad del mismo favorecerá su acción motora en los desmangues.

II. 3.3.1.4.3.- Objetivo 2: Trabajaremos la Mecánica del Cambio de Posición.

De nuevo nos encontramos con una situación que nos es conocida; la mecánica del cambio de posición es una cuestión ineludible para la interpretación pero que dentro de la metodología clásica –conocida como *desmangue*- se encuentra englobada dentro de problemáticas de ejecución de origen musical, no de forma independiente y en su carácter gesto-mecánico. En el mejor de los casos de los tratados del Romanticismo se incluía dentro del trabajo técnico específico de

escalas y arpeggios -prioridad final de la cuestión-, sin embargo, todo un avance respecto a las épocas pretéritas, ya que en los primeros tratados aparecían directamente indicaciones de digitación que presuponían el desmangue, sin tan solo una leve explicación del modo de ejecutarlo, tal vez, lo digo como deducción personal, porque aún se trataba de un problema no resuelto y, para quien lo era, constituía una ventaja frete a sus colegas que aportaba fama y remuneración, lo que fomentaba, a su vez, lo que ya hemos tratado en otros apartados acerca del cierto grado de misterio y secretismo que rodeaba determinadas técnicas interpretativas del violín y que, desgraciadamente, tan poco han favorecido al desarrollo de una ciencia madura de la epistemología de la interpretación instrumental.

El mismo Leonard¹⁹⁸, ejemplo de pensamiento avanzado al respecto en el contexto de máxima expansión del Romanticismo Musical, cae en este concepto no discriminante entre *procesos musicales-gesto del desmangue*, al igual que las referencias más importantes del momento, como Kreutzer, Rode o Baillot¹⁹⁹.

Ya en el siglo veinte encontramos aún reminiscencias, como el caso del también avanzado Figuerido²⁰⁰, que si bien diseña ejercicios muy interesantes y válidos para nuestro objetivo y que constituyen un fundamento esencial para el presente protocolo, los encuadra dentro del trabajo del *Portamento Expresivo y Ejercicios para el Portamento*.

Tenemos que adentrarnos en el siglo para abundar referencias que de forma clara y expresa traten el tema desde el enfoque del desarrollo del tono muscular específico de la acción técnica del desmangue. Por su especial convergencia con la filosofía del presente protocolo, así como su influencia para el diseño de los ejercicios, destacaré tres referencias fundamentales; de nuevo es Sfilio²⁰¹ quien aporta en su obra teórica *Nueva escuela violinística italiana* (Parte II) una perspectiva muy actual de la técnica del violín, así, bajo epígrafes como *Ejercicios para la entonación* o *Ejercicios para el cambio de posición* donde trabaja los desmangues sistemáticos de un mismo dedo a lo largo del bastidor en diseños estructurados -con pulgar fijo- y en grados grandes desplazamientos en escalas de octava sobre la misma cuerda. Tres ideas, en relación a la ejecución de los ejercicios propuestos en el

¹⁹⁸ LÉONARD, U., *La gymnastique du violon*, Mainz, 1850

¹⁹⁹ BAILLOT, RODE y KRUETZER, *Méthode de violon*, París, 1803.

²⁰⁰ FIGUERIDO GUEL BENZU, C., *Compendio de la Técnica del Violín*, San Sebastián, 1944.

²⁰¹ SFILIO, F., *Nueva Escuela Violinística Italiana*, Buenos Aires, 1965. (Original de San Remo, 1948)

presente objetivo, son recogidas con especial importancia, por un lado, textualmente, *las notas deberán buscarse deslizando los dedos suavemente sobre la cuerda, habituándose a sentir las distancias*. Muy relevante todo el contenido de la frase, donde los conceptos “buscar una nota”, “suavidad del deslizado” y “sentir la distancias” constituyen todo un ideal de ejecución y modernidad en la interpretación que nos será de gran valor a lo largo de las futuras fases del protocolo. Por otro lado, de nuevo textualmente, *en las sucesiones cromáticas, los dedos no deben separarse de la cuerda sino rozarla levemente con una presión continuada suponiendo teclas imaginarias, separadas entre sí por un semitono*. La búsqueda de cromatismo en el violín es la adaptación necesaria a un contexto cultural que niega la naturalidad en la entonación frente a un sistema establecido por instrumentos de afinación fija-cromática, lo que conduce, a su vez, a un sistema de estructuración de digitados que supere la jerarquía tonal como base de la afinación y establezca sus relaciones en un medio más funcional para la actualidad, es decir, en un *sistema cromático*. En tercer lugar, integramos en nuestro protocolo la especial importancia que concede a la referencia de 5ª Justa como pulsación control, desarrollada a lo largo de todo el diapasón.

En esta misma línea se encuentra Joseph Bloch ²⁰², quien desarrollando ejercicios cercanos en su concepto, mantiene la importancia de las relaciones tonales. Finalmente, un caso a posteriori, ya que una vez diseñado el protocolo tuvo conocimiento de su trabajo, donde la convergencia en ideas y concepto de ejercicio resultaba gratamente unánime, es el caso del polaco Zenon Felinski²⁰³, quien en un contexto fiel a la escuela eslava, integra una mirada muy moderna al estudio de las clásicas escalas y los manidos arpeggios.

Afrontaremos, pues, cinco ejercicios (Ver apéndice de partituras):

Ejercicio 1.- La principal meta de su práctica es experimentar la sensación del desplazamiento de la mano y los dedos en sentido longitudinal en la totalidad de la cuerda. Observaremos la correcta evolución de la colocación del codo, que constituye un gesto de valor esencial en un buen desmangue desde el punto de vista del valor artístico del mismo. En todo momento mantendremos la fluidez – continuidad homogénea del movimiento- la flexibilidad y relación del gesto, en general, y particularmente de los dedos, que según se integren en el desplazamiento, deberán respetar la morfología de colocación que le hayamos predeterminado según las formaciones

²⁰² BLOCH, J., *Tonleiterschule mit zerlegten Akkorden für die Violine Op. 5*, Editio Musica Budapest, Budapest, 1976.

²⁰³ FELINSKI, Z., *Nauka gam i zmian pozycji na skrzypce, Parte 2*, PWM Edition, Cracovia, 1959.

trabajadas en el Objetivo 1º. Estos principios de ejecución serán extrapolados a los demás ejercicios del presente objetivo.

El movimiento, a modo de gran *glisando*, prevalece en importancia frente a la definición de las notas finales de cada uno. Entre el gesto de subida y el de bajada no debe haber discontinuidad, poniendo en marcha, para ello, la articulación de la muñeca.

Se reproducirá en las cuatro cuerdas. Una vez quede perfectamente dominado el ejercicio, a modo de variante, podemos realizarlo en doble cuerda con el intervalo de 5ª Justa (según modelo de Sfilio).

Ejercicio 2.- Constituye un nivel superior de concreción respecto al ejercicio anterior. Si bien el movimiento se rige por los mismos principios de ejecución, ahora definimos con exactitud la nota de partida, la de llegada y el dedo que realiza el cambio. En las primeras repeticiones podemos realizar el cambio muy lentamente y sin medida, a modo de reconocimiento, pero, rápidamente, deberemos integrar el portamento dentro de una rítmica concreta, independientemente de lo lenta que sea. Es muy importante que los desmangues sean rítmicos, ya que ésta será la cualidad que les otorgue articulación en el contexto de la interpretación artística.

A partir del segundo dedo, podemos mantener los dedos anteriores colocados, si bien no es necesario, es un buen ejercicio preparatorio para el establecimiento de Marco Base a diferentes alturas del diapasón.

Se reproducirá en las cuatro cuerdas.

Ejercicio 3.- De nuevo aumentamos el grado de concreción. Nos disponemos a trabajar el *sistema cromático* en el contexto de octavas en la misma cuerda con desplazamiento de un solo dedo. Debemos acentuar la atención en mantener la relajación y flexibilidad del gesto que, especialmente en el desplazamiento descendente, tenderá a la crispación (pondrá de relieve, a su vez, cualquier defecto en el modo de sostener el instrumento, especialmente el uso del hombro izquierdo). Las indicaciones del afinador electrónico deberán ser observadas con total fidelidad, ya que buscamos establecer e integrar las distancias del *semitono igual* a lo largo de las distintas alturas del diapasón, así como memorizar en criterio táctil la evolución decreciente de la distancia entre los mismos. Con este objetivo, es recomendable iniciar el trabajo con una rítmica que sobre-valore la segunda nota de la ligadura, como por ejemplo *corchea más negra con puntillo*. El movimiento del arco deberá ser grande y sonoro, favoreciendo en todo momento la pureza del sonido y la relajación

general de la ejecución. Dado un error de entonación, se repetirá el cromatismo en cuestión hasta asegurar su posición.

Una vez se haya adquirido un notable control sobre el ejercicio, podemos introducir la variante de Sfilio, es decir, en doble cuerda y en 5ª Justas.

Se reproducirá en las cuatro cuerdas.

Ejercicio 4.- Trabajaremos escalas en una octava en la misma cuerda con un mismo dedo, un nuevo paso en nuestra escala de concreción del gesto técnico. Entraran en juego todos los dedos sobre el cromatismo base en *primera posición*²⁰⁴, sobre los que desarrollaremos los modos mayor y menor de sus escalas homónimas. Si bien hasta el momento habíamos trabajado intervalos cromáticos, ahora entran intervalos de 2ª mayor y menor, lo que necesitará de anticipación mental y, en caso de fallo de entonación, trabajo específico al modo del ejercicio anterior. Tanto la entonación como la fluidez y relajación del gesto serán los criterios más importantes. Trabajaremos la velocidad de forma específica. En el descenso, particularmente, observaremos especialmente el movimiento de la muñeca y la mano izquierda como bloque ya que constituirá el fundamento del vibrado. A pesar de la definición musical que supone el trabajo de escalas, el componente gestual prevalece en todo instante, siendo el objeto de nuestra mayor atención. La repetición del ejercicio constituye una herramienta de desarrollo de la velocidad en el cambio, la resistencia muscular. A su vez, trabaja el fortalecimiento de las articulaciones de los dedos o falanges, muy activas en la interpretación. Menuhin²⁰⁵ recomienda especialmente este ejercicio.

Se reproducirá en las cuatro cuerdas.

Ejercicio 5.- Tras definir el movimiento general y los intervalos de octava, cromatismo y de 2ª mayor, trataremos las demás posibilidades de desmange dentro del marco de la octava. Entendemos que el gesto ha sido desarrollado de manera suficiente, tanto en perfección gestual como en su tono muscular. Ahora, pues, adquirirá la afinación la primacía en nuestra atención. Para ello, combinaremos los intervalos en posición fija con los desmanges a la nota homónima así como la debida atención a las indicaciones del afinador electrónico. Buscaremos un cambio firme, rápido y rítmico. Preferimos, ante un fallo, repetir todo el gesto con los mismos

²⁰⁴ Según la nomenclatura clásica.

²⁰⁵ MENUHIN, Y., *Six lessons with Yehudi Menuhin*, Londres, 1971.

atributos hasta asegurar la afinación antes que realizarlo de forma portada y lenta.

Tal y como recomienda Auer²⁰⁶, debemos escuchar en nuestra cabeza la nota de llegada (reforzamos esta idea con la primera ejecución del intervalo en posición) y luego lanzar la mano hacia la entonación buscada, sin reparar en posiciones fijas ni referencia más allá que la intuición (que, todo sea dicho de paso, ha sido sistemáticamente trabajada en los ejercicios anteriores, es decir, no entiendo la intuición de otra manera que como el recuerdo somático de la colocación de cada cromatismo en ese teclado imaginario que referíamos anteriormente en palabras de Sfilio).

Se reproducirá en las cuatro cuerdas.

II. 3.3.1.4.4.- Objetivo 3: Trabajaremos el Desplazamiento Transversal.

Estamos ante uno de los aspectos técnicos menos tratados tanto en la metodología clásica tradicional como en la moderna. O se le condena al ostracismo, como en la mayoría de los métodos y tratados, o es un tema solapado en el seno de otros conceptos tales como el *Marco Base* o las *escalas en posición fija*, que si bien son de esencial importancia -tal y como se refleja en el presente estudio al ser incluidos ambos dentro de un objetivo específico- son conceptos que requieren del control previo del gesto de la mano izquierda que desplaza transversalmente la pulsación. Podríamos afirmar que se daba por hecho su control o que, en el mejor de los casos, se pretendía trabajar al mismo instante que su propia consecuencia, es decir, trasladar de manera continua en el contexto de una única ejecución las formaciones de pulsación de la mano izquierda sobre una cuerda a las demás.

No obstante, no en todas las escuelas o tendencias técnicas otorgan al gesto de desplazamiento transversal la misma importancia, circunstancia que, a mi juicio, no queda claro si es causa o efecto de la mencionada laguna bibliográfica. En el presente estudio, es el criterio escolástico del autor quien define, inevitablemente, el interés hacia este elemento de la técnica violinística, ya que incide decisivamente sobre la piedra angular en la que se sustenta la hipótesis originaria del estudio, es decir, la afinación como base del protocolo de estudio.

Esto se argumenta con una sencilla cadena de ideas. En primer lugar, la base del aprendizaje somático, como se insistirá numerosas veces a lo largo del protocolo, es la capacidad que tengamos de repetir

²⁰⁶ AUER, L., *Violin Playing as I teach it*, Dover, Nueva York, 1980. (reedición del original de 1921)

idénticamente un gesto un número determinado de veces suficiente para ser integrado dentro una trama abstracta de recuerdo de sensaciones, que será la base de datos de la que recuperaremos la información, es decir, de la que podamos reproducir el gesto en el momento deseado y en la forma deseada. Para ello, en el caso de la incidencia de los dedos (tal y como ya apuntábamos con anterioridad), es de suma importancia que siempre se incida con el mismo ángulo, estemos en la cuerda que estemos, preferentemente recto, lo que aprovecharía el peso de cada dedo para ahorrar esfuerzo en la pulsación. Igualmente, optimiza el tiempo de estudio ya que las estructuras iguales en distintas cuerdas no tienen que ser estudiadas por duplicado, sino que, dentro de este principio, son de idéntica ejecución. Para ello, tal y como ya hemos entrenado por separado, el codo izquierdo tiene una colocación específica en cada cuerda, análogamente al movimiento de su homólogo derecho en el cambio de cuerda. Esta adaptación, fácil de entender y activar con un tiempo de espera entre la ejecución de diferentes cuerdas, se torna todo un movimiento de precisión cuando se requiere continuidad, secuencia y rapidez en el mismo, constituyendo el objetivo del presente ejercicio desarrollar tal habilidad.

Pero, desde esta perspectiva del desplazamiento transversal, cabe realizarse una cuestión aparentemente absurda; ¿cuántas cuerdas tiene el violín? En efecto, nos encontramos con la mismo planteamiento que nos hacíamos en relación al bariolage, siendo resuelto de idéntica manera: Si consideramos como criterio de contestación los distintos posicionamientos de los dedos y el codo, al menos son siete. La importancia de las referencias en dobles cuerdas para la entonación (Sfilio), en general, y de las 5ª Justa en particular, nos conduce a la necesidad de considerar la posición relativa del desplazamiento transversal en Sol-Re, Re-la y La-Mi.

Cuando remencionaba que *al menos* son siete, se apuntaba a la interpretación de acordes, donde la realidad específica de muchos de ellos obliga a adoptar colocaciones igualmente específicas. No obstante, el presente ejercicio, así como los desarrollados en los objetivos siguientes, aportan las herramientas gesto-técnicas necesarias para su solución adecuada.

Todo ello se desarrolla en cuatro sencillos ejercicios (Ver apéndice de partituras):

Ejercicio 1.- Sobre la base del ejercicio 2 del primer objetivo, trasladamos la pulsación en sus réplicas respectivas sobre las cuatro cuerdas de forma continua. Cada compás se ejecutará con un mismo arco, constituyendo un objetivo mantener plenamente la ligadura, sin

cortes, variaciones de intensidad ni escalones. Para ello, entrarán en juego los mecanismos desarrollados en el estudio del *bariolage*. Cada nota se deberá percibir con amplitud, plena sonoridad y con homogeneidad dinámica, lo que se traducirá en un control adecuado de la distribución del arco, que deberá compensar la variabilidad de la naturaleza física de cada cuerda y del desplazamiento del arco.

No dejamos de entrenar la pulsación, que se ejecutará según los parámetros del objetivo primero, resultando firme y articulada.

El movimiento del codo izquierdo, una vez adquiramos una velocidad de ejecución moderada en adelante, debe ser continuo, sin paradas o escalones, a la vez que en paralelo al codo derecho. Este juego de balanceo de ambos brazos –que no debe parecernos sutil– será de gran importancia para desarrollar el tono muscular específico del desplazamiento transversal.

Ejercicio 2.- Es una evolución del ejercicio anterior. Con las mismas bases de ejecución, se trabajarán todas las posibilidades de combinación *cuerda al aire-dedo-posiciones cromáticas* en un paso más en la definición tangible del *teclado imaginario* propuesto por Sfilio. Constituye un valor ineludible para el beneficio buscado que cada intervalo esté perfectamente afinado, lo que conseguiremos con la utilización del afinador electrónico. Dado un error, repetiremos la secuencia completa del binomio dedo-intervalo en trabajo. Dada la dificultad que pueda surgir en los primeros momentos, podemos empezar a trabajar en tempo lento y con ligaduras de dos corcheas.

Ejercicio 3.- Sobre la base del ejercicio primero, las notas pulsadas lo serán en doble cuerda y 5ª Justa. Trabajamos, además de la referencia de 5ª como herramienta para el control de la afinación, los planos intermedios de pulsado y su colocación específica. Igualmente, la sucesión de cuerdas simples con dobles –conjugando la totalidad de los planos cordales– supone una complejidad extra para el *bariolage* y el paralelismo gestual entre ambos codos. Todos los parámetros de ejecución expresados acerca del ejercicio primero serán respetados, no obstante, su dificultad relativa se incrementará, lo que deberá potenciar la observancia de su corrección.

Como variante segunda del ejercicio, realizaremos el mismo proceso sobre la secuencia del ejercicio segundo, no obstante, esta variante queda supeditada a las características anatómicas del estudiante, ya que a partir de determinadas alturas, la pulsación de 5ª justa con el tercer o cuarto dedo será plausible sólo en unos casos determinados de constitución de la mano. Podemos desarrollarla hasta el límite de nuestras posibilidades.

Ejercicio 4.- Todo lo anteriormente expresado en el ejercicio tercero con la referencia de 5ª Justa lo haremos ahora con la 6ª Mayor y 6ª Menor (1ª Variante). Ambas constituyen la segunda referencia más importante para el control de la afinación. La segunda y tercera variantes serán la que tomen como base la secuencia del ejercicio segundo. La estructura del digitado será: $(0 - \frac{1}{2}) \times 8$, $(0 - \frac{2}{3}) \times 8$, $(0 - \frac{3}{4}) \times 8$ en réplicas sucesivas.

II. 3.3.1.4.5.- Objetivo 4: Trabajaremos el establecimiento del Marco Base y las escalas de posición en las cuatro cuerdas.

Las escalas en una o dos octavas en posición fija, son el ejercicio técnico más antiguo y repetido a lo largo de la metodología tradicional de interpretación del violín (junto con el trabajo de notas tenidas, como afirmaba Galamian). En gran medida porque, en su concepto más arcaico, constituía una guía clara de digitados, es decir, dibujaba mecánicamente la colocación de las notas. Este era el sentido de la ilustración que incluía José de Herrando en su más que influyente tratado²⁰⁷:

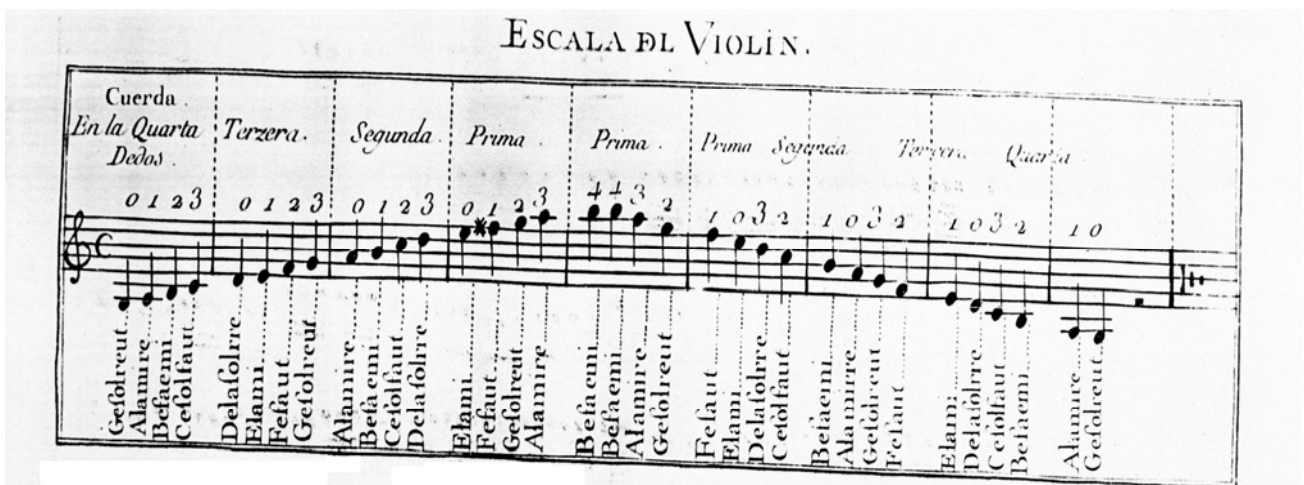


Figura 80: Escala de Violín de José de Herrando (facsimil del original de 1756).

A partir de este sencillo punto de partida técnico-epistemológico, el violinista elaboraba por sí mismo, quizás por medios empíricos, el resto del mapa del diapasón. Más adelante, la metodología de la enseñanza profundizó en el estudio de las escalas y sus procesos anexos (Arpeggios, secuencias, acordes, etc.) como vehículo de

²⁰⁷ HERRANDO, J., *Tratado o Arte y puntual explicación del modelo de tocar el violín con perfección y facilidad*, París, 1756. (Facsimil)

conocimiento técnico, lo que ha predominado hasta el presente, si bien, en la actualidad entendemos su trabajo más como un medio - donde activamos otros mecanismos de aprendizaje más desarrollados- que como un fin en sí mismo, tal y como llegó a ser en más de un momento histórico.

Todos los autores técnicos y teóricos fundamentan sus ejercicios, en algún momento, en el estudio sistemático de las veinticuatro tonalidades o, en su defecto, en el mayor número de ellas. Paradigma de esto es Rode, una de los autores pedagógicos más influyentes en la tradición violinística, quien escribe un estudio-capricho por cada tonalidad, todo un reto para el estudiante presente aún en nuestros conservatorios. Réplicas de ello la encontramos en otros autores como Leonard, quien cambia la fórmula de estudio-capricho por la de preludios, pero con el mismo objetivo: cumplimentar y ejercitar el mapa de la colocación las notas en el diapasón.

Por otro lado, la búsqueda de una buena afinación se fundamentaba en el trabajo de las tonalidades, de todas ellas. Por la intrínseca condición jerárquica que cada a sonido se le atribuye en el seno de una tonalidad (en el sentido clásico de la misma), cada nota adquiriría una entonación única en cada tono, lo que, además de complicar la cuestión exponencialmente, obligaba a diseñar un mapa para cada tono, un teclado específico para cada ocasión (diferenciado en escala milimétrica), lo que justificaba sobradamente la amplia atención que el tema de las tonalidades ocupaba en la metodología tradicional, aún más si, cuando unido a cada una, de la tradición barroca venía el gusto de aplicarle un determinado carácter (*ethos*), un color de interpretación, factor, por añadidura, de manipulación consciente de las relaciones interválicas con objeto de potenciar lo que se denominaba *afinación expresiva*.

La evolución de la Estética y la Teoría Musical, fue relegando al olvido esta práctica, así como afianzaba la estandarización de la afinación en torno a modelos plausibles para los instrumentos en alza, como el piano moderno, lo que fue limando, hasta hacerla desaparecer, la afinación natural-armónica. Éste hecho constituía un cambio de modelo técnico: Del patrón *escala* al patrón *secuencia de digitados*. Esta evolución, en su plasmación pedagógica, es visible en la sistematización de modelos o secuencias de digitados que trabaja Sévçik²⁰⁸ en su Op. 7 parte segunda.

²⁰⁸ SEVCIÇK, O., *Studies preparatory to the shake & deveelopment in double-stopping Op, 7, Part 2*, Bosworrrth, Londres, 1901.

Como ya hemos tratado con anterioridad, en la actualidad nos encontramos inmersos de un *sistema cromático* fruto del Temperamento Igual. Para un estudiante de nuestro tiempo, el estudio sistemático de las tonalidades constituye más un ejercicio intelectual de habilidad a la hora de leer armaduras complejas que, como era en su origen, un ejercicio de técnica. Ahora predomina la idea del *teclado imaginario* propuesta por Sfilio, donde el violinista *sólo* debe conocer la colocación de cada nota y las distancias relativas según la altura de la posición. Pero ello no implica una ruptura radical con la tradición ya que, ahora, las escalas toman un nuevo cariz como herramienta de experimentación de nuestro teclado particular.

El vehículo de determinación del nuevo mapa cromático del diapasón será el *Marco Base* o *marco de la mano* según Galamian²⁰⁹, quien lo define como *la colocación básica de los dedos primero y cuarto sobre el intervalo de octava en el seno de cualquier posición*. Así lo expresa, también, en el siguiente ejercicio que sería trabajado en las distintas armaduras:



enorme asiduidad en la obra artística. Los modelos dinámicos serán los anteriormente trabajados para el *son filé*²¹⁰.

Si bien nos serviremos del uso de las posiciones, no tendrán el sentido clásico, es decir, realizamos el desmangue en virtud de un proceso de reconocimiento sistemático del *teclado imaginario*, cromáticamente, sin considerar nomenclatura o clasificación altura más allá del propio Marco Base.

Como decía, trabajaremos dos ejercicios para definir de forma completa el *mapa de digitados*, eso sí, algo más complejo de lo que expresaba en su momento Herrando. (Ver anexos):

Ejercicio 1.- Se estudiará la colocación del Marco Base, como concepto genérico, y su realidad específica en cada posición cromática en el contexto de escalas en una octava, en ambos modos y en dos cuerdas contiguas. Buscaremos desarrollar dos capacidades de forma esencial:

En primer lugar, la correcta colocación de la mano izquierda en los diferentes marcos base, tanto en pulsado como en reposo, siendo este hecho de gran relevancia al constituir un factor de predisposición a la ejecución que favorecerá la optimización de recursos por parte del intérprete, lo que derivará en seguridad en la interpretación y una mayor resistencia física.

En segundo lugar, la adaptación progresiva a las distintas variables de *marco base* definidas por las distancias entre los intervalos constituyentes. Para ello, nos serviremos del *Principio de Doble Contacto* expresado por Ivan Galamian, donde se relaciona la sensibilidad de los procesos asidores del instrumento con la características morfológicas del mismo, lo que nos proporciona una coordenada empírica determinada que nos sitúa en el diapason, a la vez que recrea el marco base específico.

Ejercicio 2.- Extrapolamos los principios entrenados en el ejercicio 1 a un modelo de dos octavas y cuatro cuerdas. En este caso, dentro de los modos menores (tratados aquí en su *variante melódica*), en sentido descendente, apreciamos una modificación del *marco base*

²¹⁰ No cabe duda que debemos haber alcanzado un grado de control elevado en el *son filé* para abordar este trabajo. Las aplicaciones prácticas de los sonidos filados son muy variadas y útiles, constituyendo la base de numerosas técnicas de estudio de pasajes de dificultad, como por ejemplo aquellos que son una sucesión larga de notas veloces en golpe de arco saltado: Anteriormente a su estudio con la articulación escrita, se prepara la idea en grandes ligaduras para, además de asegurar aspectos tan fundamentales como la afinación o la rítmica homogénea de pulsación, se busca, precisamente, una dirección musical concreta. Estamos, pues, ante unos ejercicios que constituyen, en su aplicación práctica, herramientas específicas de estudio de pasajes complejos.

predominante, debiéndola entender como una extensión del mismo, nunca un cambio de la colocación del resto de los dedos. La íntima relación entre marco base y las distintas extensiones de la mano –en apariencia toda una contradicción– será tratada en el objetivo décimo.

II. 3.3.1.4.6.- Objetivo 5: Trabajaremos el desplazamiento longitudinal con articulación de la mano izquierda (Cambio + Pulsación).

Continuando con el proceso analítico que busca discriminar los elementos básicos constituyentes de la técnica de ejecución instrumental del violín, nos encontramos en el momento donde tres de los bloques de movimiento entrenados hasta el momento referentes a la mano izquierda, se integran en una nueva acción motriz: Trabajaremos la suma de la articulación de la pulsación, el desmangue y el Marco Base como definición de las distancias interválicas. Obviamente, por ello, sólo podemos abordar el presente objetivo con un grado satisfactorio de control de los objetivos previos.

Destaca una dificultad que, a su vez, marca la principal meta del único ejercicio del presente objetivo; la necesidad de una adaptación inmediata al nuevo marco base al que desemboca el desmangue, una causa muy frecuente de las desafinaciones en la interpretación tanto de pasajes arpegiados como de patrones de digitados iguales *en réplica*, tales como el archiconocido pasaje de la *cadenza* del Concierto Op. 35. de P. I. Tschaikowski:

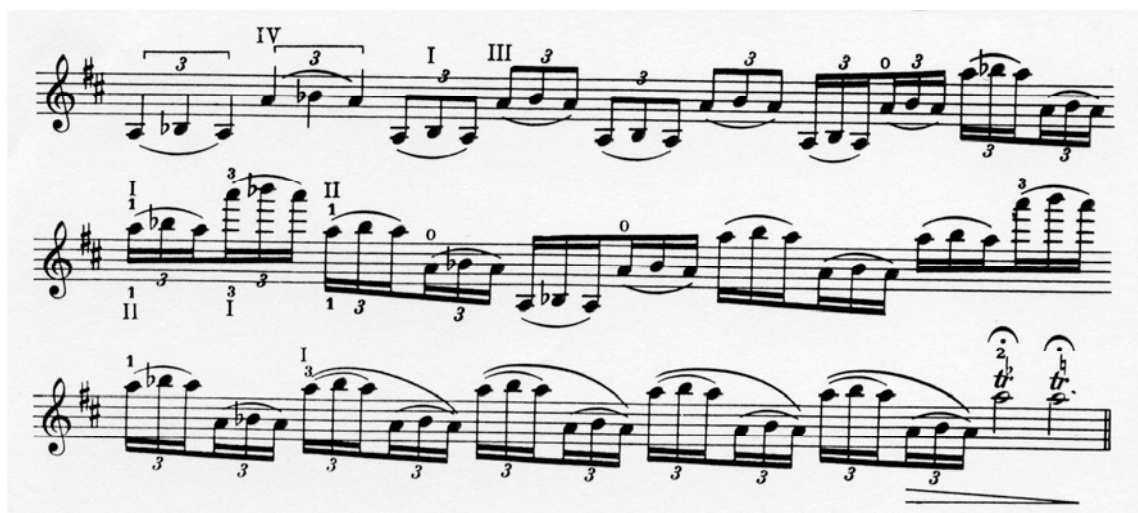


Figura 82: Fragmento Op. 35 de P. I. Tschaikowski.

Numerosas estructuras musicales provocan que una misma secuencia sea interpretada de nuevo en otra tesitura o tonalidad, lo que, en muchos casos, conlleva una misma digitación. Sólo una adaptación veloz (insisto, casi inmediata) a la nueva posición permitirá su

interpretación entonada. Sobre este supuesto, numerosos autores teóricos han desarrollado ejercicios, especialmente difundidos son los de Gaviniés²¹¹ o Dont²¹², muy dados a desarrollar profusamente patrones de digitados a lo largo de evoluciones de desmangue. De carácter más sistemático, en la línea gimnástica, nos encontramos, por ejemplo, con Ramos Mejía²¹³ o Sévçik²¹⁴, pero, sin duda, la referencia más conocida y ejecutada por la práctica totalidad de los estudiantes de violín es Kreutzer²¹⁵, en particular su estudio número 9:



Figura 83: Fragmento Estudio número 9 de R. Kreutzer.

Dos son los ejercicios propuestos para el entrenamiento del tono muscular específico de la cuestión presente (Ver anexos):

Ejercicio 1.- Trabajaremos el cambio más pulsación en grados conjuntos. Pretendemos que en la ejecución avanzada del mismo, el estudiante no tenga que realizar un esfuerzo consciente de la

²¹¹ GAVIÉS, P., *24 Studies for violin solo* (Edición de Ivan Galamian), International Music Company, Nueva York, 1963. (revisión del original de París 1800).

²¹² DONT, J., *Etüden und Capricen*, Opus 35, Editions Peters, Frankfurt, 1986. (del original de Viena 1848)

²¹³ RAMOS MEJÍA, C. M., *Curso de perfeccionamiento de violín, ejercicios sistemáticos*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1960.

²¹⁴ SEVCIÇK, O., *Studies preparatory to the shake & devevelopment in double-stopping Op, 7, Part 2*, Bosworrrth, Londres, 1901.

²¹⁵ KREUTZER, R., *40 études et caprices pour le violon*, París, 1799.

modificación del *marco base*, sino que el gesto técnico general fluyera ligero y de forma continua a lo largo del diapasón, en lo que podríamos denominar una *adaptación automática*, es decir, sin escalones tempo-gestuales. Para ello, contamos con la acción conjunta de, por un lado, el recuerdo –fruto del aprendizaje somático de los marcos base específicos y de la evolución de los intervalos que ya hemos entrenado en objetivos anteriores- y la acción del *Principio de Doble Contacto*.

El ejercicio se repetirá en las cuatro cuerdas.

Ejercicio 2.- Trabajaremos el cambio más pulsación en grados no conjuntos. En su primera variante, la acción se realizará en combinación de arpeggios desde el dedo sobre el que desarrollamos el desmangue. En la segunda, aplicaremos un proceso de improvisación a cargo del estudiante, dando cabida a cambios más amplios como los de 5ª, 6ª u 8ª.

El ejercicio se repetirá en las cuatro cuerdas.

II. 3.3.1.4.7.- Objetivo 6: Trabajaremos las combinaciones de Intervalos Polifónicos dentro del Marco Base.

El presente objetivo podría considerarse continuista en sus principios motores: Dos conceptos persisten en nuestro entrenamiento, por un lado, el perfeccionamiento del Marco Base en su multiplicidad de variantes, paradigma del control mecánico de la entonación, por otro, insistimos en la idea del *teclado imaginario* de mano de una estructuración cromática del diapasón.

En esta ocasión, como gran diferencia frente objetivos anteriores, lo planteamos desde la perspectiva de la doble cuerda, lo que generará importantes particularidades en ejecución y, por ende, desarrollará nuevas capacidades específicas:

En primer lugar, seguiremos las indicaciones de Flesch²¹⁶, cuando sugiere los notables beneficios que para la calidad del sonido tiene el trabajo tanto de combinaciones de cuerdas al aire y cuerda pulsada – en polifonía, por supuesto- y, por otro, el estudio de dobles cuerdas en posiciones elevadas evolucionadas desde su primera posición.

²¹⁶ FLESCHE, C., *Problems of Tone Production*, Leipzig, 1931. (edición en español en Real Musical, Madrid, 1995)

Esto se debe a dos factores; en primer lugar, la consideración necesaria de los *planos cordales* y, en segundo lugar, la necesidad de compensar tensiones distintas entre ambas cuerdas (acortadas a diferente altura) así como su práctica en posiciones elevadas donde las imperfecciones materiales de la cuerda se acentúan y perdemos cualidades vibratorias, lo requiere de una mejor y más perfecta conducción mecánica del arco.

Igualmente, Flesch recuerda insistentemente la importancia del punto longitudinal de incidencia arco-cuerda²¹⁷; la necesidad de aplicarlo según las características del pasaje en curso. Si bien ya hemos podido aplicar con anterioridad esta herramienta técnica, considero que es ahora cuando estamos en disposición de sacarle mayor rendimiento a su consideración. Entrenaremos el aspecto que, con más frecuencia, ofrece mayor dificultad entre los estudiantes, hablamos de la capacidad de acercar el p.l.i.a.c. al límite del puente sin alcanzar el punto de *sul ponticello*-. Esta situación del p.l.i.a.c. potencia las cualidades sonoras del instrumento, su proyección en sala de concierto y facilita el equilibrio cuerpo-instrumento. No obstante, el camino hasta su control es arduo, lleno de sonidos chirriantes y sensaciones nada agradables. Nos serviremos del diseño del ejercicio para su consecución ya que, para conseguir que una doble cuerda en posición elevada suene con una proyección y definición análoga a otra en primera posición, debido a la sensible diferencia de longitud de cuerda en vibración- debemos acercar el p.l.i.a.c. lo más posible al puente.

Otra de las capacidades que desarrollamos en el presente objetivo es el afianzamiento del Marco Base, en esta ocasión desde la perspectiva de la referencia de 5ª Justa. Este modelo de pulsación es, con diferencia, el que mayor seguridad aporta al instrumentista dado su gran estabilidad de colocación. Las referencias de 5ª -que trabajaremos de forma específica a un nivel superior en el siguiente objetivo- son muy utilizadas como recurso de *anticipación de digitado*, especialmente en la Escuela Franco-Belga, donde, de la mano de Crickboom²¹⁸, se le proporcionó la primera signatura gráfica, herramienta pedagógica de primer orden. Por otro lado, el modelo de combinación polifónica que aquí se propone constituye un sistema de comprobación de la entonación y desarrollo del *oído crítico* que tiene sus fundamentos en los primeros métodos de estudio de la afinación del siglo XVIII, muy particularmente en el *Método de Comparación de*

²¹⁷ Usaremos en adelante la abreviatura p.l.i.a.c.

²¹⁸ CRICKBOOM, M., *Méthode de violon, théorique et pratique, 1^{er} -4^o Cahier*, Schott Frères, Bruselas, 1924.

Sonidos de Bremner, basado a su vez en la *memoria interválica* y las características físicas de la 5ª Justa (ver I. 3.1.1.4.).

No obstante, hablar de estructuras de combinación polifónica ordenadas sistemáticamente de forma cromática a lo largo del diapasón con referencias de 5ª Justa es, sin lugar a dudas, hablar de Otakar Sévčík²¹⁹, quien desarrolla este concepto hasta sus más leve variable en sus Opus 1 y 4. El ejercicio que propone para el presente objetivo se fundamenta plenamente en su filosofía de *combinación sistemática de intervalos*, un método de contrastada validez para memorizar somáticamente cada distancia de cada intervalo en todos los posibles desmangues.

Hablemos de las características particulares del ejercicio (ver apéndice de partituras):

Ejercicio 1.- Observaremos con especial atención la curvatura de los dedos de la mano izquierda que, con ayuda de la colocación del codo izquierdo, deberán salvar cualquier roce con la cuerda inmediatamente superior. Ello nos acentuará el carácter perpendicular de la pulsación. Renovaremos el entrenamiento que realizábamos en el objetivo primero acerca de la mecánica de la pulsación que, en el presente ejercicio, será trasladado a todo el *teclado*, lo que nos dará la oportunidad de experimentar las posibles variaciones de sensación en la totalidad del diapasón, definidas gestualmente tanto por la colocación del codo y el ángulo brazo-antebrazo como por, en lo que a realidad física se refiere, la longitud, tensión y resistencia de la cuerda acortada por el desmangue.

De máxima relevancia será el control de la afinación, principal validez y función aplicación del ejercicio. En primer lugar será definida por el afinador electrónico ejecutando cada intervalo con todo el arco y lentamente, en la línea del trabajo del *son filé*, donde los valores de estabilidad del arco y la calidad del sonido serán considerados en su máximo nivel-si bien podemos realizar su comprobación por comparación de sonidos, este sistema nos aportará una entonación física, por lo que debemos, primeramente, asegurarnos una objetividad *temperada*- , el indicador del afinador electrónico, dada una doble cuerda, identificará el sonido con la resultante armónica, es decir, con el acorde tríada al que más se aproxima, por lo que no debemos atender a la nomenclatura de la

²¹⁹ SEVCIČK, O., *School of violin technique, Op. 1, Part 4*, Bosworrrth, Londres, 1901. (Del original de Leipzig, 1881.)

SEVCIČK, O., *Studies preparatory to the shake & deveelopment in double-stopping Op, 7, Part 2*, Bosworrrth, Londres, 1901.

nota reconocida, sino, exclusivamente, por la colocación de la variable de Cent., que debe ser exacta (variación cero). Este proceso nos debe conducir a una memorización de la *intervalica polifónica en sistema temperado*.

Seguidamente, una vez controlado dicho aspecto, estamos en disposición de mecanizar el ejercicio, comprobando en todo momento la entonación por comparación de sonidos (*Sistema Bremner*) pero con la escala cromática temperada.

Atendemos a la igualdad del sonido, su claridad y continuidad dinámica. Buscamos en la aplicación del p.l.i.a.c. la homogeneidad de cualidades sonoras entre las distintas alturas de desmangue.

Repetiremos el ejercicio en todas las dobles cuerdas.

II. 3.3.1.4.8.- Objetivo 7: Trabajaremos la pulsación simultánea de la referencia de 5ª Justa en posición fija y en Desplazamiento Longitudinal.

A lo largo de la presente Fase de Gimnasia se ha mencionado en distintas ocasiones la importancia de la mecánica de pulsación del intervalo de 5ª Justa como herramienta de referencia para la colocación de la mano izquierda. Podemos afirmar que constituye una técnica indispensable en toda interpretación y que es común a todas las escuelas de violín, es decir, todo violinista profesional –o no, incluso- se sirve del doble pulsado en 5ª para solucionar pasajes específicos, bien porque implícitamente así lo requiera la partitura bien porque constituya una vía de simplificación del gesto o aporte comodidad y seguridad en la estructura de la mano izquierda.

Por otro lado, como también hemos tratado ya, desde los orígenes de la metodología de la praxis violinística, se ha entendido que la 5ª Justa era un intervalo especialmente válido para el control de la afinación. Sus inconfundibles características lo definían como fácilmente recordable en exactitud, así como el constante entrenamiento que suponía para el violinista que su instrumento tuviera tal relación entre sus cuerdas al aire. Así, como describía Bremner en su *Sistema de Comparación de Sonidos*, el violinista que *afina es todo un maestro de la quinta* (Ver I. 3.1.1.4.).

Su control mecánico, muy sencillo en criterio general, se basa en una combinación de diferentes gestos de carácter básico que, de no considerar en la medida apropiada, podemos limitar en exceso la funcionalidad de la herramienta técnica, en otras palabras, para poder extrapolar el pulsado de 5ª a lo largo de todo el diapasón hay

que perfeccionar notablemente sus elementos generadores; en primer lugar, especial atención al tipo de pulsación, es decir, el ángulo de incidencia de la yema del dedo sobre las cuerdas y la posición específica que adopta la última falange respecto al plano original de pulsación –aquella que trabajábamos en el objetivo primero-. Esto será una realidad cambiante en cada fisonomía pero, común a todas, es que se trata de una variable que necesariamente hay que observar y adoptar en nuestra ejecución. El segundo elemento generador será la altura específica del codo izquierdo que, como ya hemos descrito con anterioridad, define los *planos de pulsación*²²⁰, elemento análogo a los *planos cordales* pero en relación a la mano izquierda y su incidencia en las cuerdas.

A pesar de lo significativo de la presente técnica en el conjunto de la interpretación del violín, como ya ha ocurrido con otras anteriormente, la metodología clásica no ha incidido sobre ella de forma clara. Como en otras ocasiones, su directa inclusión en problemáticas de orden musical ha privado al estudiante de un entrenamiento específico de su gesto técnico, todo un despropósito desde el punto de vista pedagógico, ya que deja al talento del joven violinista la suerte de, coloquialmente, dar con la tecla. En realidad, no estamos ante un escollo ni siquiera mediano, pero, no obstante, requiere al menos de un espacio para su consideración y la consecuente experimentación que todo instrumentista debe ejercer sobre todos y cada uno de los procesos técnicos que la interpretación artística requiere.

Necesitamos bucear en la bibliografía pedagógica violinística para resaltar referencias claras e inequívocas: Es gráfico, para consolidar la opinión vertida sobre el aludido ostracismo al trabajo de las 5ª Justas, observar su ausencia en uno de los más famosos compendios de técnica para violín, el *Das Skalensystem* de Carl Flesch. Tenemos que esperar a su última re-edición, revisada y ampliada por su discípulo Max Rostal²²¹, para encontrar en los *Anexos Suplementarios* ejercicios específicos al respecto, que son, sea dicho de paso, origen de los aquí propuestos. De nuevo tenemos que nombrar las obras de Sfilio²²², que circunscribe su trabajo a la problemática del cambio de posición, y de

²²⁰ Entendemos siete *planos de pulsación*: cuerda Sol, doble cuerda Sol-Re, cuerda Re, doble cuerda Re-La, cuerda La, doble cuerda La-Mi y cuerda Mi.

²²¹ FLESCHE, C., ROSTAL, M., *Scale System, A supplement to the First Volume of the Art of Violin Playing by Max Rostal*, Verlag von Ries & Erler, Berlín, 1987.

²²² SFILIO, F., *Nueva Escuela Violinística Italiana*, Buenos Aires, 1965. (Original de San Remo, 1948)

Ramos Mejía²²³, que plantea un ejercicio de alternancia entre quintas y sextas al más puro estilo Sévçik quien, si bien aplica profusamente las referencias de 5ª no introduce ejercicios específicos para si trabajo.

Para el presente objetivo trabajaremos dos ejercicios (Ver apéndice de partituras):

Ejercicio 1.- Tomando como base la *Teoría de las Formaciones* de Mathieu Crickboom²²⁴ ya aplicada en el objetivo primero, nos disponemos a experimentar y definir empíricamente, basándonos en nuestras particularidades fisonómicas, los elementos generadores de la técnica en cuestión: ángulo de incidencia del dedo, aplicación falange-yema y *planos de pulsación*. La ejecución será lenta y reflexiva, modificando la colocación hasta encontrar nuestra definición gestual óptima. Una vez definida ésta, repetiremos la pulsación para su afianzamiento. La entonación debe estar en todo momento controlada por el afinador electrónico, así como procuraremos un sonido continuo y estable en la ejecución de la doble cuerda, tendiendo, en la medida de lo posible, a las evoluciones dinámicas y de ejecución de los ejercicios específicos de *son filé*.

Una vez alcanzado un control satisfactorio, debemos entrenar el mecanismo de articulación de la pulsación de forma análoga al Objetivo 1.

Repetiremos el ejercicio en los dobles cuerdas Sol-Re y Re-La.

Ejercicio 2.- Tomando como base los ejercicios para el entrenamiento de quintas del suplemento firmado por Rostal al *Scale System* de Flesch, ampliaremos el espectro empírico del gesto técnico en cuestión a lo largo del diapasón. Progresivamente, aumentaremos la velocidad y las características de la rítmica.

Una anotación para ambos ejercicios: Las partituras de los ejercicios aquí propuestos expresan un planteamiento sonoro ideal. No siempre conseguiremos un resultado suficientemente correcto según parámetros artísticos, ya que trabajamos referencias con tercer y cuarto dedo que dependen de factores físicos para su perfecta audición. Nuestro objetivo es desarrollar al máximo nuestras capacidades –del gesto–, lo que se podría resumir diciendo *que no buscamos la perfección sino perfeccionarnos*.

²²³ RAMOS MEJÍA, C. M., *Curso de perfeccionamiento de violín, ejercicios sistemáticos*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1960.

²²⁴ CRICKBOOM, M., *Méthode de violon, théorique el pratique, 1^{er} Cahier*, Schott Frères, Bruselas, 1924.

II. 3.3.1.4.9.- Objetivo 8: Trabajaremos el Desplazamiento Longitudinal de Formaciones Polifónicas Fijas y la articulación de la pulsación simultánea de dos cuerdas.

En esencia, no podemos entender una técnica instrumental desligada de su espacio natural, en este caso, las evoluciones naturales del cuerpo humano y, especialmente, del modo característico de movimiento de los brazos, manos y dedos, en lo que a instrumentos de cuerda se refiere. En ellos, el concepto del desplazamiento se entiende como un proceso dinámico, temporalizado, donde el punto de partida, el punto de llegada y el camino a recorrer son sus parámetros de definición. Este simple planteamiento se hace tangible en el desmangue, como técnica, o *portato* como característica de la ejecución violinística. No obstante, la necesidad de mensurar el diapasón genera la tendencia a *digitalizar* conceptualmente el mismo, que si bien debe estar graduado imaginariamente en ese teclado imaginario -que tanto aporta a la funcionalidad de la interpretación- genera, como efecto colateral, la búsqueda de un desplazamiento longitudinal instantáneo, sin tránsito, de perfección sintética. Necesariamente, el desplazamiento forma parte de técnica y música, más allá de la estética particular que busque la belleza de su no apreciación relevante, hecho que potencia del mensaje de determinados pasajes o autores. El desmangue es un paso ineludible, que integra movimientos y posibilita otros, relaja la posición estática y evita tensiones, distribuye y organiza digitaciones, es referencia y transmite al violinista sensaciones útiles para la interpretación.

Para el caso que nos ocupa en el presente objetivo, será el enlace entre los distintos marcos de referencia, la guía para la adaptación de la posición de los dedos en pulsación. Escuchar el tránsito entre marcos y el camino recorrido por cada dedo es un ejercicio tanto físico como de discriminación auditiva. Esta capacidad es de suma importancia en el trabajo de pasajes polifónicos, que ante desmangues en formación y dada una desafinación, se tiende a corregir instintivamente la posición de todos los dedos pulsados a la vez. Los presentes ejercicios, además de un refuerzo a la ya sólida definición de teclado imaginario, constituyen un estudio fundamental para diferentes elementos de la técnica instrumental que, aunque ya hemos trabajado con anterioridad, ahora están planteados desde otra perspectiva enriquecedora, tales como la relajación de la posición de sujeción, la presión ideal de los dedos en el desmangue, la independencia de recorrido de cada dedo en la polifonía o la evolución de la posición del codo a lo largo del diapasón. La necesidad de un movimiento circular -en comunión con lo que

plantea Menuhim²²⁵ - compagina técnica instrumental y naturaleza, es decir, el cambio en polifonía requiere de flexibilidad y un movimiento que en su origen dibuje una circunferencia, evitando, pues, movimiento rectilíneos que tan poco adaptados a nuestra fisonomía están, causantes, en gran medida, del fracaso del desmangue, fruto del atoramiento muscular consecuente con la utilización de un recurso de desplazamiento para el que nuestro cuerpo no está diseñado.

La práctica de estos ejercicios proporciona una soltura motriz más que notable que, gracias al continuo concurso de la articulación de la primera falange de los dedos en acción, desarrolla a su vez la calidad y versatilidad del vibrado que, analíticamente, comparte gran parte del movimiento.

Paralelamente a sus beneficios gimnásticos puros, como aportación a una técnica más elevada en perfección motriz, el recurso de trasladar una misma fórmula polifónica a lo largo del diapasón es uno de los más utilizados y, a la vez, eficientes recursos de virtuosismo en la literatura post-romántica y del siglo XX para violín. A modo de ejemplo veamos un pasaje del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius, donde puede apreciarse con claridad tal herramienta expresiva:



O en desmangue tras polifonía:



Figuras 84 y 85: Fragmentos del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius.

²²⁵ MENUHIN, Y., *Six lessons with Yehudi Menuhin*, Londres, 1971.

Ejercicio 1.- Desarrolla en cada una de sus variantes las opciones básicas de polifonía simple, desarrolladas en escalas cromáticas longitudinales en una octava:

1 A (Terceras menores), 1 B (Terceras mayores), 2 (Octavas), 3 (Sextas), 4 (Séptimas), 5 (Segundas) y 6 (Otras formaciones a criterio del estudiante en procesos de arpeggio o evoluciones predeterminadas).

No veo especialmente relevante destacar la suma importancia que, para la consecución del beneficio técnico buscado, tienen todos los parámetros de ejecución ya planteados anteriormente en relación a la calidad del sonido, flexibilidad de movimientos y exactitud de afinación. Sí destaca, sin embargo, el planteamiento abierto de la variante sexta de este ejercicio, que apunta en la dirección de utilizar de la improvisación como herramienta de desarrollo técnico. En este caso particular, podríamos decir que aplicaremos fórmulas o modelos que tienen su presencia en nuestro repertorio de concierto para definir un ejercicio que desarrolla específicamente las necesidades técnicas requeridas, desde las cuales el estudiante puede generar variaciones posteriores que darán la medida del control alcanzado.

Ejercicio 2.- El presente ejercicio se fundamenta en un recurso expresivo muy utilizado en el estilo romántico-virtuoso y que, a la vez, supone un reto técnico a la estabilidad del desplazamiento longitudinal polifónico. Como ejemplo, podemos observar en *Aires Bohemios* de Pablo Sarasate, este recurso en su definición simple, es decir, sin doble cuerda o polifonía, técnica que él popularizó y era definitiva de su estilo personal:



Figuras 86, 87 y 88: Fragmentos de “Aires Bohemios” de Pablo de Sarasate.

Pero la búsqueda constante de una mayor capacidad de transmisión expresiva por medio de técnicas que potencien la sonoridad del violín llevan al compositor a valorar la opción de duplicar este efecto, tal y como lo podemos observar en el siguiente fragmento correspondiente al ataque del célebre capricho decimotercero de la Op. 1 de Nicolo Paganini, denominado popularmente como *la carcajada*, onomatopeya que parece perseguir el genial compositor genovés:



Figura 89: Fragmento Op. 1 de N. Paganini.

Este ejercicio tomará las bases de intervalos polifónicos propuestos en las diferentes variantes del ejercicio primero del presente objetivo, a excepción de la variante sexta.

Ejercicio 3.- Desarrollaremos la sincronización de la doble articulación de pulsado en trémolo y la modulación de su mensura a lo largo del desplazamiento longitudinal. El primero de los aspectos es, a su vez, un recurso que hunde sus raíces en el primer barroco, donde en abundaban las cadencias conclusivas y semi-conclusivas con doble trino –trinar ambas notas del bicode-. A pesar de ello, no ha sido una técnica prolíficamente tratada en los métodos y obras pedagógicas. Dentro de esta limitada literatura encontramos la obra de Enrico Polo²²⁶, de donde extraemos el siguiente ejemplo que es fuente del ejercicio propuesto:

²²⁶ POLO, E., *30 Estudios en cuerdas dobles para violín*, Colección Didáctica en Obras Maestras, Editorial Ricordi Americana, Buenos Aires, 1922.



Figura 90: Fragmento de trabajo de la sucesión polifónica por E. Polo (en Polo, 1922).

El segundo aspecto conduce a una definición más cercana a la sistemática de la obra didáctica de Sévçik ya referenciada en numerosas ocasiones a lo largo del presente capítulo.

II. 3.3.1.4.10.- Objetivo 9: Trabajaremos el despliegue de la mano en la Polifonía de Carácter Transversal.

Cada dedo pulsando en cuerdas diferentes, un despliegue que requiere de una predisposición previa (la colocación propicia que lo permita, tanto de la mano como del brazo en general, especialmente la posición relativa del codo), de elasticidad ante la separación de los dedos y la capacidad de no crispar la musculatura de la mano que es sometida al estiramiento. Una necesidad de la técnica profesional que viene definida por dos líneas de argumentación:

En primer lugar, ejemplarizada en las obras didácticas de Sfilio²²⁷ y Flesch²²⁸, la práctica del mencionado despliegue constituye un ejercicio gimnástico de especial valor, que, en palabras de Sfilio, *procurará al alumno la mayor flexibilidad muscular, y como consecuencia, todos los movimientos –cambios de posición, vibrato, trinos, portamentos– resultarán eficazmente facilitados*. Esto se fundamenta en que la presente gimnasia evita la contracción muscular, causa constante de limitaciones en la ejecución. No obstante, si bien este concepto

²²⁷ SFILIO, F., *Nueva Escuela Violinística Italiana*, Buenos Aires, 1965. (Original de San Remo, 1948)

²²⁸ FLESCH, C., *Urstudien für violine*, Ries & Erler, Berlin, 1911.

justifica por sí mismo la inclusión del ejercicio en el presente protocolo, el parámetro-prisma que rige la investigación -el control de la afinación- aporta un nuevo ingrediente: la colocación exacta de cada dedo y su desarrollo a lo largo del diapasón. Estos elementos no constituían un hecho relevante en las formulaciones de Flesch y Sfilio ya que lo concebían como un mecanismo gestual sin vinculación a ninguna realidad musical. Integrar, a estas alturas del desarrollo gimnástico del protocolo, la afinación supone un test revelador acerca del grado de control del *teclado imaginario* del diapasón.

En segundo lugar, existe una realidad musical-compositiva que obliga al intérprete a dominar este recurso. Podríamos resumir la cuestión afirmando que existen tres grupos de recursos musicales que despliegan mano y dedos en esta particular formación:

Los acordes sería la más evidente y numerosa a lo largo de la literatura para violín, no sólo en obras de gran calado polifónico como las de Bach o Ysäie, sino en gran parte de las piezas de virtuosismo o estudios didácticos (sensibilizados con la relevante cuestión), veamos ejemplos de Nícolo Paganini²²⁹ y Jacob Dont²³⁰:



Figura 91: Fragmento de la Op.1 de N. Paganini (Capricho 14).



Figura 92: Fragmento Op.35 de J. Dont (Estudio 1).

²²⁹ PAGANINI, N., WIENIAWSKI, H., *Caprices and Etudes for Solo Violin*, Dover Publications INC, Nueva York, 1993.

²³⁰ DONT, J., *Etüden und Capricen, Opus 35*, Editions Peters, Frankfurt, 1986. (del original de Viena 1848)

El despliegue de los mismos en arpeggios o *bariolage* supone el segundo grupo. Kreutzer trabaja la cuestión en su estudio número 29²³¹:



Figura 93: Fragmento del Estudio 29 de R. Kreutzer.

Finalmente, es de nuevo en Paganini donde encontramos ejemplo para el tercer grupo; pasajes donde la línea musical es quebrada y acciona sucesivamente en cuerdas no contiguas. Veámoslo en el siguiente ejemplo procedente del Capricho número 16²³²:



Figura 94: Fragmento Op. 1 de N. Paganini (Capricho 16)

Todo ello tendrá su tratamiento en dos ejercicios (Ver apéndice de partituras):

Ejercicio 1.- Plantea el despliegue de los dedos en orden natural desde la cuerda más grave a la más aguda (1º en cuerda Sol, 2º en Re, 3º en La y 4º en Mi) en equidistancia de un *tono relativo*²³³. Desarrollaremos el mismo esquema en desmangues progresivos sobre un patrón cromático hasta alcanzar la octava de la nota inicial.

²³¹ KREUTZER, R., 42 *Estudi per violino*, revisióne per Paolo Borciani, Editorial Ricordi, Milán, 1978.

²³² PAGANINI, N., WIENIAWSKI, H., *Capriches and Etudes for Solo Violin*, Dover Publications INC, Nueva York, 1993.

²³³ Separación entre los dedos de un tono de colocarlos en la misma cuerda. Es la forma de simplificar la nomenclatura de intervalos desde el punto de vista de la técnica de violín así, como ejemplos, la quinta es *unísono relativo*, y la sexta mayor es un *tono relativo*.

Sobre esta base se trabajarán cuatro variantes: La primera describe la máxima simplicidad del ejercicio –nota por arco-, teniendo como objetivo fijar la afinación sin margen de error. La segunda aplicará diferentes modelos de articulación que serán introducidos por el estudiante según su criterio o sus necesidades derivadas de las especificaciones del repertorio que se esté trabajando (incluyendo golpes de arco). La tercera busca desarrollar los acordes, tanto en sus especiales características de temperamento como en la distribución y contacto del arco requerido. La cuarta y última ampliará los modelos de intervalos relativos del esquema inicial según los diferentes patrones o formaciones expresadas por Crickboom²³⁴ (ya trabajadas por el estudiante en el Objetivo 1 de la presente fase de Gimnasia del Protocolo). Cada nuevo esquema será susceptible de ser desarrollado según las variantes segunda y tercera.

Ejercicio 2.- Idéntico al primero salvo en el orden de los dedos en el despliegue, que será inverso al anterior.: 4º en cuerda Sol, 2º en Re, 3º en La y 4º en Mi. Repetiremos las variantes del ejercicio 1.

II. 3.3.1.4.11.- Objetivo 10: Trabajaremos las Extensiones y Modificaciones del Marco Base.

La importancia del trabajo de las extensiones de digitación en la interpretación del violín es de primer orden. Automáticamente nos viene a la cabeza el concepto polifónico de las mismas, en especial dos herramientas de marcado carácter virtuoso que, dada su dificultad de ejecución, son poco menos que temidas por el estudiante (una predeterminación que nada ayuda a su control): *Octavas digitadas y Décimas*. No obstante, es su aplicación no polifónica el aspecto más relevante y significativo para la técnica del violinista y que, verdaderamente, justifica su estudio sistemático.

En efecto, el Marco Base es una estructura de ordenación que, habitualmente, se ve superada por la Idea Musical, es decir, ningún compositor encuentra aceptable limitarse en sus planteamientos creativos por la mensura de octava. Por otro lado, todos los desfases del marco no resultan funcionales solucionarlos con un desmangue, ya que éste supone un gasto de energía que puede no estar compensado con la importancia relativa de la nota a ejecutar o carecer del valor temporal mínimo para que el *portato* resultante no prevalezca sobre la propia nota buscada. Además, dentro del mismo marco, dadas unas determinadas características de tempo de

²³⁴ CRICKBOOM, M., *Méthode de violon, théorique el pratique, 1er Cahier*, Schott Frères, Bruselas, 1924.

ejecución y articulación, se busca no repetir digitación, por lo que se producen pequeñas variaciones del mismo utilizando posiciones extendidas de algún dedo.

La estética y la evolución de la interpretación también inciden en la importancia del estudio de las extensiones. A lo largo del siglo XX - como ya tratamos más extensamente en el punto I. 3.3.1- las largas licencias del Romanticismo se consideraron de mal gusto frente a una interpretación más limpia, precisa y rigurosa con la partitura. El abuso del *glissando* como herramienta expresiva dio un giro pendular a una postura intransigente con este recurso expresivo. En aras del nuevo patrón estético, se desarrolló lo que conocemos como *cambios por extensión* ²³⁵. Igualmente, el gran nivel técnico alcanzado genéricamente en el pasado siglo, permitía ahorrar muchos desmangles con el uso de extensiones.

Si bien los lenguajes vanguardistas del siglo XX se vieron muy favorecidos por el desarrollo de este hábito que, a su vez, produjo la potenciación de líneas musicales de intervalos muy amplios en constante simulación de aleatoriedad -líneas que de ser interpretadas con desmangles perderían gran parte de su intención y su función expresiva- no constituía una verdadera novedad técnica. Ejemplo de la extraordinaria relevancia de este recurso en la interpretación clásica-tradicional del violín es el *estudio número 13* ²³⁶ de Rudolf Kreutzer, que aun estando diseñado para un estudiante aún de nivel intermedio, insiste y profundiza sobre este recurso, veamos algunos compases que lo ponen de manifiesto:



Figura 95: Fragmento del Estudio 13 de R. Kreutzer.

Probablemente, en la técnica impecablemente clásica de Kreutzer aún resonaran las dificultades de desmangle que marcaron el siglo XVIII, y anteriores, debido a la no resolución definitiva del problema de la sujeción del violín. La necesidad del uso de las extensiones como

²³⁵ Un dedo realiza la extensión y tras su pulsación arrastra al resto de la mano al nuevo Marco Base. Especialmente utilizado en secuencias de digitación igual.

²³⁶ KREUTZER, R., *42 Studi per violino, revisione per Paolo Borciani*, Editorial Ricordi, Milán, 1978.

método de cambio de posición había sido una constante en el Barroco y primer Clasicismo. En la actualidad, si bien los desmangles, en abstracto, no constituyen un problema de sujeción, es la escritura (libre hasta lo imprevisible) lo que vuelve a refrescar la problemática y, a su vez, la necesidad de utilizar las extensiones de forma habitual.

Todo ello sin considerar la polifonía que, de hecho, es una de las realidades técnicas más necesitadas de un entrenamiento constante y sistemático. En esencia, estamos ante una cuestión de flexibilidad y elasticidad, lo que requiere de unos procesos de desarrollo muy progresivos. Pocos métodos son tan insistentes y sistemáticos sobre la cuestión como el propuesto por el profesor Jan Mark Sloman²³⁷, quien gracias a su docencia en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba en Abril de 2006, me hizo apreciar la necesidad de integrar este elemento en la presente fase de gimnasia como un objetivo independiente. De su sistema, además del concepto global y la adopción literal de uno de sus ejercicios para el ejercicio cuarto presente objetivo, recogeremos el trabajo de un ejercicio Dounois procedente de su *opus 12*.

Cuatro ejercicios constituyen el presente objetivo (ver apéndice de partituras):

Ejercicio 1.- Partimos del marco base, referencia que el estudiante tiene afianzada a lo largo del desarrollo de la fase de Gimnasia y, por ende, pilar de su digitación. El cromatismo ascendente que dibuja el cuarto dedo manteniendo el primer dedo es un proceso progresivo de adaptación a la varianza. Debe de realizarse lentamente y permaneciendo en cada nueva posición para que el estiramiento sea integrado en la memoria fisiológica de la mano. La posición del pulgar no sufre variación, es decir, permanece en su referencia original del marco de partida. Con ello buscamos que el ejercicio sea puramente físico, no nos interesa la mejora técnica que supone para la ejecución de las décimas (intervalo de finalización del proceso) la colocación intermedia del pulgar. En todo momento debemos ser conscientes de que si bien estamos ante un trabajo que inevitablemente supone una cierto grado de tensión muscular, debemos tender a la máxima relajación posible, lo que conseguiremos con; la simple observación de este hecho, no desplazar la muñeca hacia la voluta, colocar correctamente el codo izquierdo, mantener la respiración relajada y fluida y, en un sentido necesario de progresión

²³⁷ SLOMAN, J. M., *Performance Preparation Seminar 2006, A system devised and compiled by Jan Mark Sloman*, ponencia de Master Class en el C.S.M. de Córdoba Abril 2006. Depositada en Archivo del Aula de Violín del C.S.M. de Córdoba.

paulatina, no avanzar al siguiente cromatismo sin haber *controlado* las sensaciones procedentes del anterior. Ante la sensación de no poder relajar la posición o la aparición de cansancio muscular notable debemos detener el trabajo del presente objetivo.

Ejercicio 2.- Si en el ejercicio anterior la extensión era por estiramiento del cuarto dedo en ascendencia, ahora, desde el marco base, el primer dedo ampliará su distancia cromáticamente respecto al cuarto que permanece fijo. En este ejercicio, el pulgar –que sigue sin ser desplazado o modificado– finaliza en una posición relativa optima para la ejecución de las décimas. Es, por tanto, un ejercicio de mayor sencillez para el estudiante, bien por el trabajo ya realizado en el primero de los ejercicios como por la facilidad que supone la colocación del pulgar.

Ejercicio 3.- Por primera vez cambiamos el marco base. Ahora tomaremos la referencia de la décima, mientras los dedos uno, dos y tres realizan diferentes evoluciones para trabajar su independencia motriz frente al estiramiento. El presente ejercicio tiene su fuente en la Op. 12 de D. C. Dounois.

Ejercicio 4.- Abordaremos un proceso preparatorio a las octavas digitadas. Combinamos novenas con séptimas en fórmulas de digitación 1-4/2-3, lo que viene a definir una variedad de extensión de gran versatilidad para cambios de posición y polifonía. El presente ejercicio está recogido del *Performance Preparation Seminar 2006, A system devised and compiled by Jan Mark Sloman*. Nos importa especialmente fijar la sensación de desplazamiento independiente que realiza cada dedo tanto en la pulsación simultánea como en el desmangue siguiente.

II. 3.3.1.5.- Procedimiento general para la Fase de Gimnasia.

Acerca de la manera de trabajar cada objetivo y, por ende, de sus ejercicios constituyentes, nos remitimos tanto a lo expresado en sus puntos descriptores como lo implícito en las partituras que los definen y que se adjuntan en los correspondientes anexos. Nos interesa definir, pues, el espacio que ocupa la presente fase, en su conjunto, en el contexto del protocolo.

He de resaltar que sobre este respecto ha existido una notable evolución conceptual desde el diseño previo de la investigación hasta su definición actual. Estamos ante uno de los puntos donde la fase experimental más ha incidido. Debido a ello, y para no anticipar las

conclusiones, sólo dibujaremos un breve esquema tanto del punto de partida como de su versión final.

En un principio, la intención era lograr una fase gimnástica que fuera plausible de ser desarrollada íntegramente en un máximo de dos horas –máximo espacio estimado de disponibilidad del alumnado-, no obstante, diversos factores (que trataremos más adelante) como la baja experiencia en trabajo exclusivamente técnico de los estudiantes, la necesidad de completar el contenido epistemológico de los objetivos planteados o la no disponibilidad del tiempo estimado –así como la observación activa de las diferentes actitudes frente al trabajo propuesto- hicieron necesario replantear el punto de partida hacia una versión más operativa y abierta a diferentes grados de preparación del ejecutante.

Tres vías de procedimiento para un mismo objetivo que, progresivamente, decantan el grado de evolución del ejecutante o su nivel previo de acercamiento. Todas comparte un elemento; no se fundamentan en metas de rendimiento predeterminadas, sino que entienden el *tiempo de dedicación consciente y reflexiva* como el parámetro de evaluación del proceso, es decir, contamos con un tiempo fijado por la planificación previa y, en ese espacio, realizamos el mejor trabajo posible en la máxima concentración. Veamos las características de estos tres estadios:

- 1) *Estadio de descubrimiento.* En el tiempo determinado para ello según cada planificación, avanzamos ejercicio por ejercicio, desvelando todos sus detalles y reflexionando sobre cada gesto, así como las motivaciones que le dan sentido. Su control mecánico debe ser acompañado por su comprensión conceptual. (Estamos en un *nivel de iniciación*).
- 2) *Estadio de panorámica.* Abordamos todos los objetivos, obteniendo así una visión global en una misma sesión de trabajo. Esta meta justifica que no veamos todos los ejercicios, sino que, al menos, realicemos uno de cada objetivo. Cada ejecutante destacará cuáles, si bien entiendo que podría ser especialmente valioso centrarse sobre aquellos que menos soltura se haya alcanzado en la primera evolución. (*Nivel intermedio*)
- 3) *Estadio de integralidad.* Tanto la comprensión como el control mecánico de los ejercicios propuestos, habilitan a los estudiantes a ejecutar toda la Gimnasia propuesta dentro del tiempo asignado. (*Nivel superior*)

A lo largo del punto III. 2. ahondaremos en lo aquí expuesto, relacionándolo con los casos particulares estudiados.

II.3.3.2.- Fase 2: Lectura.

II. 3.3.2.1.- ¿Qué buscamos?: Concepto de Idea Musical.

Se interpreta lo que se comprende y en el grado de su asimilación. De no existir esta condición estamos ante un proceso de ejecución práctico-mimético, que independientemente de su veracidad respecto a la partitura, no puede ser calificado de interpretación, de obra artística. No obstante, en ambas acciones es preciso un paso previo y común; el acercamiento a lo expresado en la partitura, su lectura. Descifrar el código de forma exacta y conocer, priori, lo que debe ser ejecutado.

La lectura no conlleva comprensión, pero, obviamente, es su punto de partida. En esta misma línea de principios básicos, una lectura defectuosa conduce en la mayoría de los casos a una conclusión errónea del sentido original de lo allí plasmado. Si la comprensión se basa en el análisis semántico y estructural del texto que el lector realiza, este proceso debe de ser veraz con lo expresado; ni figurativo ni especulativo.

El lenguaje musical constituye una complicación añadida a esta realidad debido a su carácter abstracto. Si bien se rige por procedimientos análogos al convencional, requiere de una técnica muy depurada ya que, al no contener en cada uno de sus elementos un mensaje concreto y preciso, puede arrastrar a su lector a un error continuado, abocándolo a una ejecución alejada, por errónea, de la intención original plasmada por el autor.

Todo intérprete necesita elaborar una idea lo más completa posible de la pieza a estudio así como de las necesidades técnico-interpretativas presentes en la partitura. Esta idea, punto de partida del diseño artístico-interpretativo posterior, se basa en un cúmulo de herramientas concretadas dentro de lo que denominamos *análisis musical*, un concepto relativamente moderno en nuestra enseñanza que busca una disección comprensiva de la partitura desde diferentes perspectivas (armónica, forma, ritmo y textura, entre otras muchas posibles), pero no debemos olvidar que todo ello debe de fundamentarse en el elemento primigenio de la elaboración de la idea: la lectura.

Por otro lado, desde el punto de vista de la ejecución instrumental, la escritura musical de una pieza nos aporta una enorme cantidad de

información útil en el diseño interpretativo, especialmente para la articulación y la agógica general.

No debe tratarse de un mero reconocimiento previo, buscamos construir en la mente aquello que pretendemos hacer tangible más adelante en el violín.

Pero, de forma necesaria, si se realiza con intención, leer es pensar, es construir tramas conceptuales. ¿Qué han pensado otros ante el mismo texto? Es una pregunta que suele surgir acompañando al interés. En este sentido, en un mundo –el musical- tan tamizado por los gustos y los movimientos estéticos, un intérprete no puede quedar ajeno a las ideas construidas por los demás, en especial por aquellos que son referencia artística tanto por su calado como por su especial consideración en la historia. En este caso, hablamos de escuchar. Esta es la suerte de nuestro tiempo frente a nuestros antecesores; la enorme facilidad con la que podemos hacernos con grabaciones audiovisuales de los maestros del todo el siglo XX. Un acercamiento a su técnica, su musicalidad y sus recursos profesionales. Una clase privada con la posibilidad de ser re-analizada tantas veces como queramos. Toda una bicoca para nuestra formación.

Pero ¿resulta imprescindible decir todo esto (por entenderlo sabido y asumido por *todos*) así como su inclusión en el protocolo? Veamos, en primer lugar debo recordar brevemente que el origen de la presente investigación es la experiencia docente así como las investigaciones previas en este ámbito realizadas tanto en los cursos de doctorado como en tesina y, ambas vías, concluyen en una misma afirmación; el alumno se lanza a la ejecución instrumental directamente, sin previos ni lectura, es decir, toca mientras lee, con la consecuente división de los recursos. Por añadidura, este uso habitual conduce a errores y a diversas problemáticas que limitan y obstaculizan la calidad y la evolución de la interpretación. Por otro lado, como ya hemos analizado previamente, la carencia de tiempo es acuciante y se configura como una posible causa de tal precipitación, por lo que si pretendemos realizar un protocolo que sea un sistema integral de trabajo para el estudiante (optimizando el tiempo y considerando su contexto real), esta fase es imprescindible y debe integrarse dentro del tiempo destinado al estudio de la práctica instrumental, aunque, en un sentido lógico, podría ser un trabajo a realizar fuera de esta sesión, pero, que en sentido práctico, y dado el contexto educativo y la realidad de disponibilidad temporal, debemos incluirla. No obstante, este tiempo ahora empleado retornará en ahorro de repeticiones innecesarias y trabajos circundantes, por lo que, a fin de trabajo -y en sentido figurado- resulta rentable.

Por añadidura, la especial relevancia que el trabajo de la Lectura obtiene en el rendimiento interpretativo del estudiante, puede calificarse como *concepto transversal*. Es decir, la consideración necesaria los elementos inherentes a una partitura (explícitos –solfeo– e implícitos –análisis–) constituye, de facto, una atomización de sus componentes que, más adelante (en las demás fases del protocolo) serán reconstruidos de forma tangible (audible en nuestro caso) por medio de la interpretación o ejecución instrumental.

II. 3.3.2.2.- *Procedimiento*.

Para alcanzar una idea musical suficientemente elaborada para que, a modo de planteamiento inicial, nos evite vueltas innecesarias, trabajaremos tres actividades: 1) *solfeo*, 2) *análisis técnico* y 3) *audición crítica*.

1) Solfeo.

Desde la implantación de la L.O.G.S.E., el término Solfeo ha sido desplazado de su uso habitual por el de Lenguaje Musical. Diferentes argumentos justificaban el cambio de nomenclatura a una de las materias obligadas más extensas de la carrera musical, pero me parece imprescindible destacar que, sencillamente, expresan distintas cosas. El solfeo ha sido y será la base de toda ejecución instrumental, el fundamento del músico, los cimientos de cualquier conocimiento ulterior; constituye la expresión tangible de lo que anteriormente nombraba como Idea Musical. Se fundamenta a su vez en una tradicional y secular importancia que se le ha conferido al canto como materia de iniciación de todo músico. La educación musical partía del canto, la voz y las diferentes formaciones que se derivaban, experimentando desde el primer instante conceptos de armonía, polifonía, contrapunto e interacción *de cámara* entre otros muchos valores musicales y actitudes profesionales que, antes de abordar las dificultades mecánicas de un instrumento, quedaban fijadas en el joven músico en su concepto, su capacidad auditiva y su práctica vocal. De estas ideas surgía la necesidad de superar los límites naturales de la voz y plasmarlas en el instrumento, donde, con la música clara, la técnica era un vehículo comprensible. El destacado académico francés Marcel Brion, en su bella obra bibliográfica dedicada a Wolfgang A. Mozart²³⁸, describe cómo el Mozart niño desarrollaba su talento musical mucho antes de iniciarse en ningún instrumento en el contexto de juegos y melodías junto a su hermana y padre, siendo la voz, el concepto de lo coral, la base de lo que posteriormente vino a ser la necesidad de ejecutar en un instrumento.

²³⁸ BRION, M., *Mozart*, Librairie Académique Perrin, París, 1982.

Nada excepcional para todos los que hemos estudiado en el extinto plan de 1966, en el que, por regla, se cursaban uno o dos años (según circunstancias) de Solfeo previos a la iniciación instrumental.

Nuestro actual sistema educativo ha tornado este orden y fundamenta la educación musical desde su inicio a la práctica instrumental. No es lugar ni circunstancia de abrir un debate acerca de su idoneidad, sólo me interesa destacar que dada esta circunstancia, la atención expresa al solfeo, al canto y su interacción con otras voces, ha sufrido un notable retroceso y que, como comprobamos en la clase diaria, se han abandonado ciertos ámbitos que, al menos en la ejecución del violín, resultaban de la máxima utilidad. Lo que debiera de ser una interpretación completa solfeada –expresiva, con articulación y dinámica – suele tornarse en muchos de los casos en una lectura plana, carente de entonación y carácter, obligando a realizar la verdadera lectura, el solfeo, en la ejecución instrumental, lo que en mi opinión, representa un problema añadido a lo ya muy complejo de la ejecución instrumental del violín. Multiplica desproporcionadamente el trabajo.

La experiencia docente abre dos planos de realidad donde esta fase se hace especialmente relevante en el contexto actual de la enseñanza superior. Por un lado el de comprensión musical y por otro el de optimización de la clase instrumental. Acerca del primero, me remito a lo que Cooper y Meyer afirman en la primera frase de su obra fundamental acerca del ritmo: *“Estudiar el ritmo es estudiar toda la música”*²³⁹ apelando a su carácter organizador y su capacidad de crear estructuras arquitectónicas de los distintos procesos musicales de la pieza musical. Continúan afirmando que *una gran parte de lo que normalmente se llama “interpretación” depende de la sensibilidad del intérprete hacia la estructura rítmica, y de su conciencia de la misma*. Esta idea conecta con el segundo de los planos de necesidad: un porcentaje elevadísimo del desarrollo natural de la clase individual de instrumento es empleada en la corrección de faltas de lectura o el incorrecto entendimiento de la rítmica de determinados pasajes. Como afirman Cooper y Meyer en relación al ritmo, *el estudio de este aspecto de la música ha sido desatendido casi totalmente en la instrucción formal de los músicos desde el Renacimiento*. A esto hay que añadir la no consideración de todos los elementos constituyentes de la partitura tales como indicaciones de expresión, dinámica, carácter y demás aportaciones que el compositor realiza como complemento a la escritura musical propiamente dicha. Sin duda alguna, integrar en el estudio de violín la necesidad de la lectura como fase indispensable aportaría al estudiante una pre-interpretación que redundaría en un

²³⁹ COOPER, G., MEYER L. B., *The Rhythmic Structure of Music*, Chicago, 1960.

mejor aprovechamiento tanto del estudio práctico ulterior como de las clases, constituyendo un factor de ahorro de tiempo notable.

Resulta especialmente gráfico reparar sobre ejemplos particulares de algunas de las correcciones más usuales en el aula que podrían ser evitadas con esta fase:

El carácter expresivo y lírico de ciertas obras sugiere una interpretación más o menos libre de las indicaciones rítmicas, no obstante, cuando es ésta la idea originaria del compositor, la escritura adquiere valores homogéneos y de poca concreción rítmica, sin embargo, suele trasladarse erróneamente una filosofía interpretativa libre o de *cadencia* cuando la escritura imita procesos de fermata pero están descritos con precisión, es decir, el intérprete no puede sustituir unos valores por otros, está sujeto a la correcta lectura del mismo. En algunos casos este *error tipo* se debe a un concepto distinto de interpretación donde el respeto riguroso a la voluntad del autor queda supeditado a otros factores de orden artístico y expresivo (opción que requiere de grandes conocimientos y madurez), pero en la mayoría de las ocasiones se trata de simple falta de lectura, de capacidad de discernimiento o de simple carencia de la atención debida.

Este es el caso del Adagio de la Primera Sonata para violín solo BWV 1001 de J. S. Bach, donde el autor describe diferentes líneas vocales en imitación a melismas en un juego de tesituras que invita a pensar que el intérprete improvisa sentimentalmente sobre la poderosa estructura armónica que rige y genera tensión en el desarrollo de la pieza. No obstante, esta sensación está diseñada de forma precisa por el autor con máxima exactitud, alcanzando a definir la métrica más leve y sutil, hasta semifusas en contextos sincopados dentro de un tempo Adagio; todo uno derroche de detallismo que merece, cuanto menos, fidelidad. Para ello, dentro de un conjunto de procesos de gran similitud pero que, al mismo tiempo, todos son diferentes, el trabajo previo de su descifrado rítmico (solfeo) es imprescindible.

Veamos un fragmento²⁴⁰ donde destaca la cambiante movilidad de la idea rítmica en su integración perfecta con el proceso armónico-estructural. Se trata de un facsímil del original manuscrito por el compositor. Es de gran belleza observar cómo Bach *dibujaba* la dinámica expresiva en el trazo de las plicas y las líneas de mensuración. Crea una idea plástica de lo que, más tarde será sonido:

²⁴⁰ BACH, J. S., *Sei solo a violino senza basso accompagnato*, PWM Edition, Varsovia, 1980.



Figura 96: Adagio de la Primera Sonata para violín solo de J. S. Bach. Facsímil del original manuscrito por el autor.

Continuamente, tantos en las clases semanales del conservatorio como en pruebas y exámenes, esta obra es interpretada con continuos errores de lectura que, tras ser puestos de manifiesto, tardan mucho en ser corregidos ya que no responden a ninguna norma o secuencia predecible, sino que son el resultado de una fantasía compositiva que, o es estudiada desde un inicio correctamente para su integración en la interpretación o será muy complicado (en esfuerzo, tiempo y frustración) deshacer lo mal aprendido. En este caso, por añadidura, la rítmica define un porcentaje muy amplio de la interpretación, solventando el principal valor académico de la pieza, todo un emblema de cultura y sensibilidad para el intérprete de violín.

Otro caso emblemático entre mis estudiantes, donde una lectura pre-interpretación ahorraría tiempo de corrección y anticiparía el control artístico de la pieza, lo encontramos en el primer movimiento del Concierto para violín y orquesta Op. 47 de Jean Sibelius²⁴¹, donde además de una métrica cambiante (de nuevo nos encontramos con motivos libres de improvisación ya definidos por el autor) la interpretación se ve modulada por una gran cantidad de información en forma de expresiones al pie nota, diferenciación de articulación, acentuaciones isométricas y modificadores varios de la dinámica. Estas indicaciones alcanzan a transgredir lo puramente musical y, de la mano de un compositor-violinista, son apuntes precisos de la forma exacta de ejecución, anticipando típicas interpretaciones y aportando verdaderas soluciones técnicas. Veamos algunos ejemplos de lo ocurre tan sólo en el primer pasaje del mismo:

²⁴¹ SIBELIUS, J., *Violin-Konzert D-moll, OP. 47 für Violine und Klavier*, Robert Lienau Musikverlag, Berlín, 1993.

²⁾ Alle Bezeichnungen in Klammern (–) sind ad libitum zu gebrauchen.

Figura 97: Comienzo de la parte solista del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius

En el compás 17, dentro de un crescendo que transcurre durante cinco compases, la formulación blanca con puntillo más negra dentro de un mismo arco tiende a ser interpretada con leve inflexión a menos volumen de la negra debido a, frecuentemente, un mal cálculo en la distribución del arco o un excesivo énfasis en su inicio. Este error, que en otras circunstancias sería de ejecución, afecta directamente a sentido global de la frase, poniendo en grave peligro el éxito del crescendo propuesto. El autor, conocedor de este mal oficio entre violinistas poco maduros, advierte con una indicación específica (“crece aquí y prepara el tresillo del siguiente compás”). Este recurso lo desarrolla en otros pasajes.

Más adelante, (compás 25 y siguientes) el autor es especialmente concreto con la utilización de la acentuación. Por un lado se encuentra la acentuación natural que la línea melódica sugiere, entendida ésta como un hecho aislado, y por otro la interpretación plasmada por el autor, que viene a aportar una visión menos predecible y más interesante para el discurso musical. Este fragmento es interpretado, generalmente (incluso en ámbitos profesionales) con una tosquedad notable, resaltando la práctica totalidad de los ataques al modo de una improvisación *tzíngara*, sin tener en cuenta el delicado sentido expresivo del compositor finés. Podemos ser unos expertos en la estética del post-romanticismo escandinavo, o bien, unos músicos respetuosos y plenamente conscientes de la escritura musical propuesta; en ambos casos estamos ante una interpretación culta.

A partir de la marca 1 de ensayo, el autor realiza todo un ejercicio de interpretación violinística en sus indicaciones. La práctica totalidad de las notas están moduladas por signos musicales precisos de cómo han de ser entendidas en el contexto. Tal minuciosidad es una característica genérica de gran parte de los autores del siglo XX. Si bien los problemas de interpretación en autores de épocas pretéritas se resuelven por medio del estudio específico de la estética dominante, en estos casos, la consideración del lenguaje en grado y comprensión adecuados, nos sitúa en unos niveles de interpretación altamente satisfactorios.

En pleno desarrollo temático del concierto (ver siguiente fragmento), encontramos otra problemática común; las medidas complejas. Aparentemente sencillo (marca 3 de ensayo en adelante), la métrica especial expresada (cuatrillo) y su resolución sincopada, así como el enlace al motivo lírico-expresivo posterior, constituyen un lugar de constante atranque en los ensayos con el pianista ya que, a su especial medida, se le une la necesidad de cuadrarla con otra complementada distinta realizada por la orquesta (y en la reducción de piano, por ende).

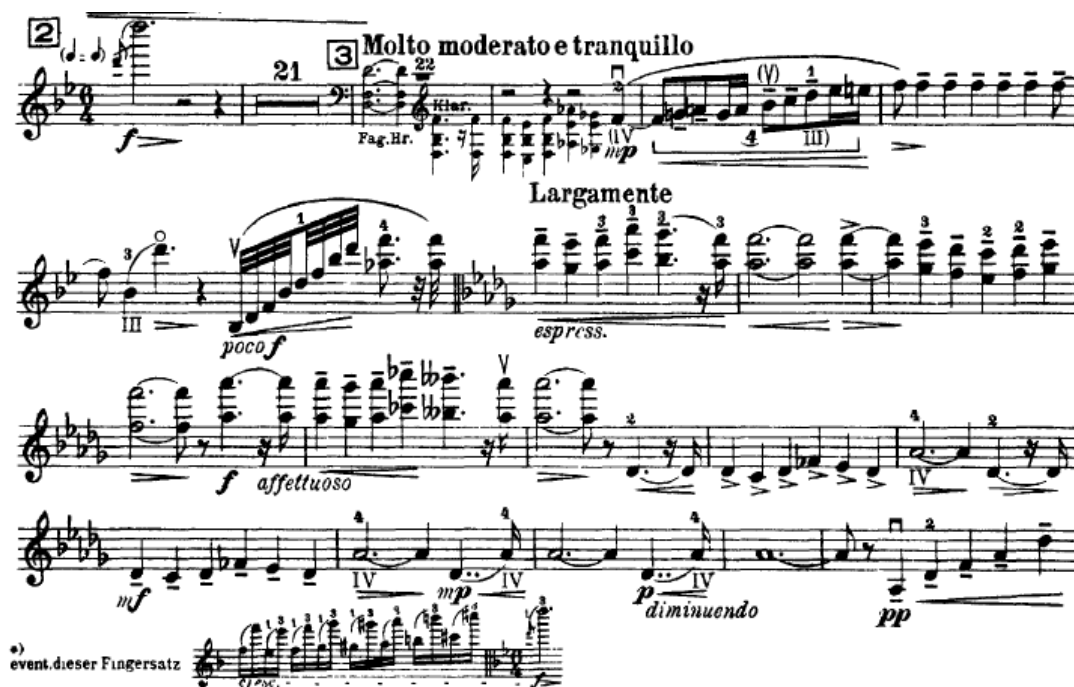


Figura 98: Número tres de ensayo de la parte solista del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius.

En esta línea, otros autores fundamentan la expresividad de una frase en cambios sistemáticos de la acentuación rítmica, constituyendo la propia medida el objeto del interés, así ocurre en otro de los puntos negros que los estudiantes de cuarto curso encuentran en los ensayos con pianista en *Poème* de Ernest Chausson²⁴², particularmente en la frase que inicia en el *Animato*. Veámosla:



Figura 99: Fragmento I de *Poème* de E. Chausson.

Una riqueza rítmico-métrica aporta dinamismo y tensión, todo un valor interpretativo que puede significar, dado su éxito, el disfrute de una pieza o, en el caso opuesto, su pérdida en el mar del hastío. A partir de la marca 8 de ensayo, los estudiantes se encuentran con pequeños enriquecimientos métricos a la melodía, jugando con una

²⁴² CHAUSSON, E., *Poème für violine und orchester*, Op. 25, Edition Breitkopf, Wiesbaden.

aparición ambigua del compás establecido sobre una base sincopada de la orquesta:



Figura 100: Fragmento II de *Poème* de E. Chausson.

Una lectura precisa y solfeada ahorraría interminables repeticiones en busca de un acople entre solista y acompañante.

Cada fase persigue aportar al haber de recursos del estudiante herramientas que puedan ser importantes más allá del repertorio específico que trabaja de forma puntual. En este sentido, la fase de lectura va a tener un campo de desarrollo de gran relevancia para la vida laboral del futuro profesional; la lectura a vista de pasajes orquestales. Posiblemente estamos ante uno de retos de capacidad más exigentes del violinista, donde hay que aunar a una gran técnica instrumental, una notable solvencia en formación musical global que, indispensablemente, pasa por un nivel de lectura muy elevado.

En el repertorio orquestal (dada las especiales particularidades de la interpretación que se precisan en el seno de una orquesta sinfónica) resulta más importante estar presto a los elementos rítmicos-

expresivos variables, a los cambios de articulación y ejecutar los pasajes con sumo rigor métrico y con articulación muy definida. La misión del *tutti* es la de ser una pieza perfectamente compatible con la inmensa maquinaria sinfónica, donde los pequeños elementos son los más interesantes. En este sentido, detalles que en la interpretación a solo pueden ser enmascarados por valores expresivos propios del intérprete, en el seno de una formación orquestal son del todo imprescindibles ya que, dicho gráficamente, nos enfrentaríamos a una centena de interpretaciones absolutamente geniales que darían como fruto tal imprecisión que alcanzaríamos el grado de inaudible. Especialmente complicado, en esta línea, es el cambio repentino de articulación.

Veamos algunos ejemplos que ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar la capacidad y el hábito del solfeo²⁴³:

Genéricamente podemos afirmar que la música de la escuela francesa impresionista (que tiene gran influencia en la música española del siglo XX) constituye un ejemplo de lo comentado. Sus partituras son un complejo mapa conceptual con múltiples anotaciones de gran relevancia expresiva ya que, en su estética originaria, la orquesta es un vehículo de recreación de atmósferas sonoras y de ideas sensitivas, lo que se traduce en un lenguaje muy desarrollado y, por ende, de compleja lectura. En el ejemplo expuesto a continuación (Rapsodia Española de M. Ravel ²⁴⁴) observamos un ataque de métrica complicada junto a una sorpresa de articulación en el La negra. El *ralentando* obliga a mirar al director con especial atención, una dificultad añadida. La dinámica es muy activa, constantes aperturas y cierres de intensidad que obligan a modular la distribución del arco así como controlar la recuperación del mismo en el doble ataque arco-abajo. La segunda vez que aparece el motivo inicial lo hace en otra dinámica (*mezzo forte*) desembocando en una articulación nueva (*detaché*) y una métrica de tresillos que supone un guiño folclórico.

²⁴³ Los siguientes ejemplos, como era el caso de los anteriormente expuestos del repertorio solista, son casos reales extraídos de las asignaturas de “Repertorio Orquestal” y “Orquesta sinfónica I, II, III y IV” impartidas en el C.S.M. “Rafael Orozco de Córdoba”.

²⁴⁴ GINGOLD, J., *Orquestal excerpts from the Symphonic repertoire for violin*, Volume I, Internacional Music Company, Nueva York, 1953. Páginas 69 y 70.



Figura 101: Fragmento I de "Rapsodia Española" de M. Ravel (en Gingold, 1953).

Observamos también juegos en la articulación;

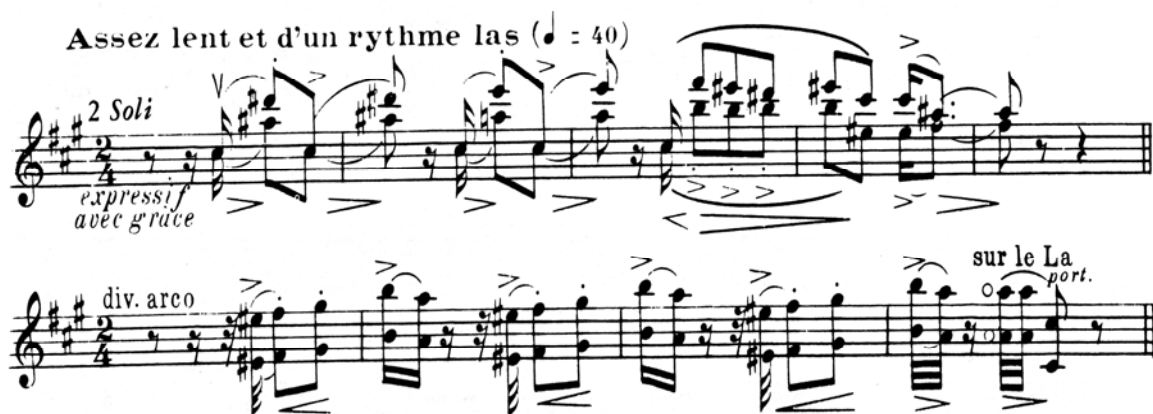


Figura 102: Fragmento II de "Rapsodia Española" de M. Ravel (en Gingold, 1953).

En la primera fórmula rítmica, las tres corcheas tienen atributos diferentes, la primera con punto, la segunda en legato y acentuada, la tercera en decreciendo y legato. Más adelante existe una variación donde de nuevo existe un cambio de la articulación. También es importante anticipar los problemas de orden técnico que la partitura suscita (lo desarrollaremos en el punto dos del presente apartado) pero observamos las elaborada articulación en suma a la dinámica que se describe en la coda de la primera fórmula. Esta riqueza es muy difícil de ser apreciada y considerada en una lectura con instrumento.

En ocasiones, una cierta dificultad de digitación distrae la atención de la verdadera importancia de un pasaje, como por ejemplo, aquellos de objeto rítmico, lo que ocurre también en diferentes formulaciones que aparecen más adelante:



Figura 103 y 104: Fragmentos III y IV de “Rapsodia Española” de M. Ravel (en Gingold, 1953).

Como comentaba con anterioridad, la música española del siglo XX mantiene un lenguaje complejo que debe ser descifrado con anterioridad a su ejecución, en especial en el caso de Manuel de Falla que utiliza motivos extraídos del acervo popular andaluz que, sabido es, posee una complejidad digna de consideración.

En el plano del *color impresionista*, observamos el siguiente pasaje de la Suite *El amor brujo*²⁴⁵:

²⁴⁵ GINGOLD, J., *Orquestal excerpts from the Symphonic repertoire for violin*, Volume I, Internacional Music Company, Nueva York, 1953. Página 45.



Figura 105: Fragmento I de la Suite “El amor brujo” de M. de Falla (en Gingold, 1953).

La amplitud dinámica se mueve entre el *piano* y el *pianísimo* en un movimiento oscilante de *bariolage* en continuo abrir y cerrar de dinámica. Todo un ejercicio de técnica de control de sonido que deberá de ser anticipada para su éxito de interpretación.

Los procesos rítmicos se interaccionan con articulaciones muy precisas, así como rítmicas de cierta complejidad:



Figura 106: Fragmento II de la Suite “El amor brujo” de M. de Falla (en Gingold, 1953).



Figura 107: Fragmento III de la Suite “El amor brujo” de M. de Falla (en Gingold, 1953).

En este último fragmento es destacable, en su relación íntima a la ejecución de la articulación, la importancia de la dinámica. Ésta se desarrolla en dos planos. Por un lado un crescendo de muy brusca pendiente; en tan sólo un compás se pasa de una dinámica en pianísimo (pp) a la máxima intensidad de un fortísimo (ff) dentro de un desarrollo breve del arco dada la medida de las notas constituyentes. Por otro lado, cada escalón del crescendo (cada grupo de tresillo) realiza una inflexión en *decrescendo*. La culminación del proceso encierra a su vez un matiz en articulación expresado por el subrayado de la primera nota del tresillo de semicorcheas y la finalización de la ligadura posterior en una corchea picada con *replica anacrúsica*. En resumen, todo un ejercicio de descifrado.

Desarrollar la capacidad de anticipar es, en gran medida, la capacidad de leer a primera vista. No verse sorprendido por una articulación sorpresiva (como ya hemos visto) está muy valorado como recurso profesional, veamos un ejemplo de escritura que describe este peligro²⁴⁶:

²⁴⁶ WAGNER, R., *Siegfried-Idyll, particella de violino*. Edwin F, Kalmus & Co. Inc, 1911.

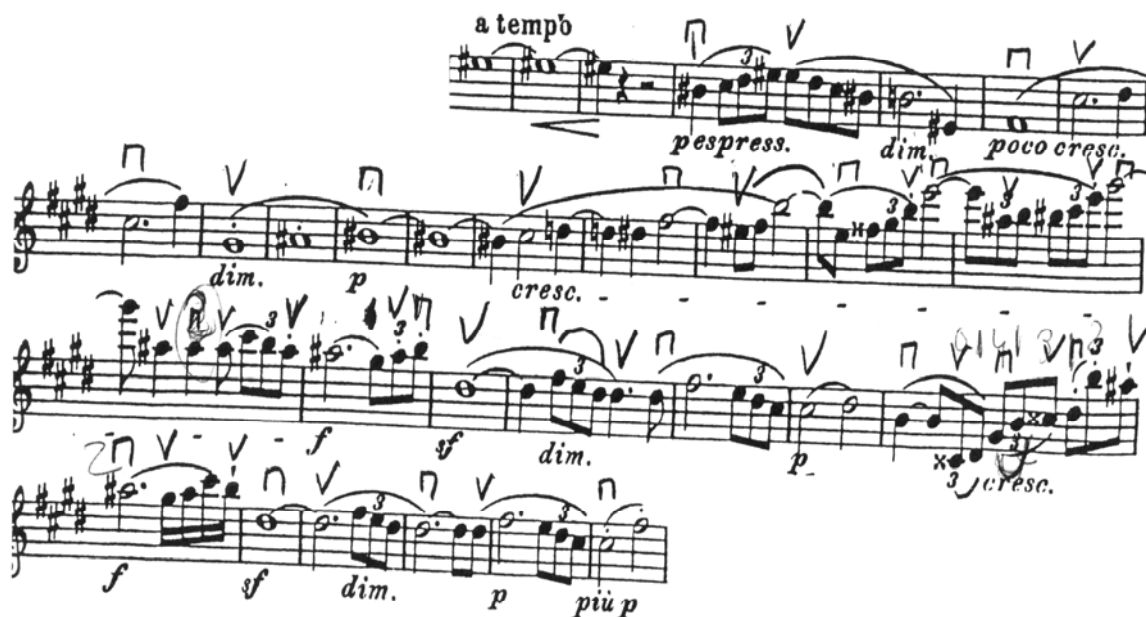


Figura 108: Fragmento de "Siegfried-Idyll" de R. Wagner.

En un contexto predominantemente ligado, de grandes arcos y difícil economía de distribución del arco, dentro de procesos expresivos de continuidad resolutive (corchea más tresillo o pareja de tresillos de corchea) aparecen notas del conjunto alteradas en su articulación expresiva (picadas). Esta articulación constituye un reforzamiento de la tensión melódica y la dirección dramática, no obstante, un violinista poco habituado al solfeo expresivo y pre-interpretativo, englobará estas notas en el gran conjunto ligado, eliminando de un plumazo gran parte del interés del pasaje, ofreciendo, de hecho, una agógica mucho más blanda y plana. En las sesiones de ensayo de la Orquesta Sinfónica del C. S. M. de Córdoba (encuentro de Junio del 2006), hasta los alumnos más avanzados incurrieron en este error, sintomatología clara de la realidad que trato de exponer.

2) Análisis Técnico.

Sintéticamente, podemos describir este apartado realizando una enumeración de sus tres principales objetivos:

- Anticipar la problemática artística y técnica del repertorio a interpretar.
- Predisponer los elementos o mecanismos necesarios para su estudio.

- Activar la clase individual por medio de una actitud participativa del estudiante frente a sus necesidades.
- Conocer las áreas epistemológicas que quedan fuera de nuestro control en el momento de iniciar el estudio de una pieza.

No podemos concebir al estudiante de Grado Superior como un agente que deba dejarse llevar por la iniciativa del profesor por encomiable y excelente que ésta pudiera llegar a ser en un momento determinado. Es su característica de pre-profesional la que define a este tipo de alumno frente al que cursa estudios en otros niveles educativos. Tras diez años de trabajo académico (cuatro cursos de Grado Elemental y seis de Grado Medio), no cabe un posicionamiento pasivo. Es ésta la principal diferencia que he podido observar entre alumnos que, más tarde, han tenido una notable proyección, de otros que, al finalizar su etapa académica tutelada, sólo han podido tomar dos caminos; o proseguir bajo la estrecha guía de otros profesores, ya de forma privada, o un *estatus quo* en su desarrollo artístico y técnico.

Este planteamiento puede caer en el plano de la ensoñación dado el contexto educativo en el que se mueven los actuales Conservatorios Superiores de Andalucía, en especial, por su gran heterogeneidad de niveles y orientaciones profesionales que coexisten en el mismo programa oficial de estudios. Pero es labor del docente potenciar esta capacidad y fomentar entre los futuros músicos una mirada analítica y activadora de su evolución.

Podríamos preguntarnos ¿sobre qué debería versar la clase individual de instrumento?; idealmente, el alumno definiría la mayor parte de su contenido. Él es el principal actor y él es quien mejor conoce sus dificultades y necesidades. El profesor asumiría un imprescindible papel de guía, orientador, generador de nuevas inquietudes y transmisor de los valores escolásticos que definen el estilo musical.

Obviamente, de nuevo retornando al piso firme, sólo un estudiante con unas características muy definidas de nivel, formación y actitud, haría posible tal situación, pero, en la misma obviedad, la única forma de alcanzar cotas más elevadas es dar los pasos en la dirección ideal y, en este sentido, creo firmemente en la necesidad de incrementar el grado de responsabilidad y activación de la actitud del estudiante frente a la clase instrumental y, por ende, hacia su propia construcción como músico y violinista. Éste es el sentido del trabajo aquí expresado:

El estudiante debe focalizar su atención en aquellos procesos técnico-instrumentales constituyentes de la pieza ya que son éstos los que definen la idea y generan, propiamente dicho, la interpretación. Por otro lado, dicho de forma coloquial, la esencia de lo difícil que resulta el violín como instrumento musical es su elevadísimo nivel de tecnificación del repertorio específico, lo antinatural de su posición, así como de su gestión somática en la ejecución y, en nuestro contexto actual, del nivel de perfección y virtuosismo al que se ha llegado, como he manifestado en otras ocasiones, todo un reto.

Por añadidura, desde la óptica del instrumentista, cualquier elemento artístico-musical, de estilo o expresivo es, en última instancia, un gesto determinado con una voluntad determinada. Por lo que en aras de ello y de todo lo expuesto con anterioridad, es necesario desarrollar este tipo de trabajo analítico que se despliega a su vez en tres grupos de actuaciones:

- *Lagunas epistemológicas.* Buscaremos aquellos elementos de la partitura que nos sean desconocidos, así sean signatures (propias del estilo específico de la pieza, de técnicas instrumentales -cambiantes según época y escuela- o del editor), expresiones (de agógica, de expresión o técnico-interpretativas), así como herramientas propias del lenguaje musical (muy especialmente en música vanguardista que emplea notaciones con significados muy variables y particulares según autor). Esta información tendrá dos vías de desarrollo: la documentación y la consulta al profesor.
- *Pasajes de necesidades específicas.* Buscaremos aquellos pasajes que por sus características particulares podamos anticipar la necesidad de una atención especial o trabajo específico para su control en el contexto de la interpretación de la pieza. Nos interesa detectar los elementos conocidos que, por medio de nuestra experiencia, sabemos que nos suponen un mayor esfuerzo tanto por el virtuosismo que encierran o el tempo de ejecución obligado, como por la herramienta técnica empleada.

No consiste, en absoluto, en realizar una valoración rápida de “lo fácil” y “lo difícil” -sería un eufemismo de tal calibre que, en lo que describe a quien lo manifiesta, ahogaría cualquier posibilidad de alcanzar una ejecución correcta de cualquier partitura. Subestimar la nota más aparentemente simple de una partitura es firmar una interpretación plagada de desequilibrios y faltas. Puestos a generar una clasificación tan

básica (en la duda de que sirva para algo) sólo me cabe apreciar dos clasificaciones “lo difícil” y “lo muy difícil”-.

Pretendemos, por un lado, localizar posibles puntos bajos en nuestra preparación. Nunca estamos en igualdad de nivel en todas las técnicas aprendidas. Pongamos un ejemplo:

Si bien el trabajo cotidiano de las octavas constituye un elemento común en la mayoría de la metodología técnica para violín, su aridez lo define como uno de los trabajos técnicos más esquivados por parte del alumnado. Además, su principal objeto, tal y como lo define Ivan Galamian²⁴⁷, es la definición del *Marco Base*, por lo que suele ser desarrollado, a lo sumo, en las siete primeras posiciones de desmangue. En este contexto, un alumno-tipo se encamina al estudio de *Poème* de Ernest Chausson. En el desarrollo de la presente actividad detecta que el clímax de la tensión expresiva de la obra, en particular desde la marca 12 de ensayo y siete compases siguientes²⁴⁸, se despliega un el tema melódico principal en octavas en el registro ultra-agudo (por encima de la séptima posición -hasta la décima-):



Figura 109: Número 12 de ensayo de *Poème* de E. Chausson

Esta herramienta técnica, brillante y de gran efecto sonoro en interpretación junto a piano acompañante, supone, normalmente, un paso más del nivel de forma habitual, por lo que estaríamos en la coyuntura de potenciarla ya desde una etapa muy temprana de la preparación de la pieza, no desde el elemento propiamente dicho, sino desde la propia técnica base; podríamos sugerir que dentro del trabajo diario del Marco Base, éste se ampliara hasta las posiciones del mencionado

²⁴⁷ GALAMIAN, I., *Principles of the violin playing and teaching*, Englewood, 1962.

²⁴⁸ CHAUSSON, E., *Poème für violine und orchester*, Op. 25, Edition Breitkopf, Wiesbaden.

pasaje. Este leve gesto facilitará destacadamente el posible esfuerzo más adelante.

Por otro lado, este procedimiento destaca pasajes que plantean complejidad desde el punto de vista de su resolución técnico-ejecutiva (digitados o arcos). Determinados pasajes, bien por su complejidad bien por su relevancia artística, requieren de soluciones técnicas muy precisas y estudiadas. Comenzar a trabajarlos de forma anárquica o con soluciones no validadas por la experiencia positiva, puede significar tiempo perdido así como la obligación de desandar lo andado (lo que generalmente tiene un impacto muy como aconsejable en la técnica del instrumentista). Veamos un ejemplo de la Sonata en Sol menor (*Il trillo del diavolo*) de Guiseppe Tartini ya revisada técnicamente por el maestro Joseph Joachim²⁴⁹:



Figura 110: Fragmento de "Il trino del diavolo" de G. Tartini (en Joachim y Moser, Volumen I)

La solución aportada por el maestro Joachim, además de facilitar notablemente la ejecución, supone de antemano toda una declaración agógica. Sin revisión, en manos de un

²⁴⁹ JOACHIM, J., MOSER, A., *Traité du violon, édition analytique des chef-d'œuvre du violon*, Parte III, volumen I, Elite Edition, Hamburg-London.

estudiante, si bien se alcanzaría una vía de ejecución, normalmente estaría por debajo del nivel interpretativo del pasaje.

Debemos aprender a reconocer estos elementos de la partitura, a ser conscientes de los límites de nuestras capacidades de solución técnico-artística y desarrollar habilidades de documentación para nutrirnos de las variantes ofrecidas por los diferentes editores así como, de nuevo activando la clase individual, aprovechar los recursos del profesor. Esta actividad ahorrará tropiezos innecesarios.

En el mismo ejemplo de Tartini, además de considerar la solución técnica ofrecida, podemos analizar de forma previa los componentes de la dificultad global del pasaje; extensiones de unísono entre dos cuerdas, trino mantenido y articulación variante junto a pedal en otra cuerda, entre otras. Cada una de estas herramientas técnicas puede ser trabajada específicamente en el marco del estudio técnico diario -tal y como hablaba anteriormente con el ejemplo de las octavas en el pasaje de Chausson-. Este análisis será la base conceptual de la *Fase de Definición de Dificultades*, estrechamente ligada con el presente apartado.

- *Glosario de herramientas.* Del conjunto de herramientas técnicas posibles en la ejecución violinística, nos vamos a interesar por aquellas que son empleadas en la pieza que nos disponemos a trabajar. Especialmente interesante es este *recuento* en lo que a articulaciones se refiere. Un porcentaje elevadísimo de la expresividad en la interpretación recae en el trabajo del arco. La definición correcta de los diferentes golpes de arco, su limpieza, continuidad y flexibilidad serán los factores de definan una ejecución exitosa.

Conocer con anterioridad las técnicas a utilizar nos permite diseñar un plan de reforzamiento de las mismas. Dadas las condiciones de falta de tiempo de estudio en el que se ven envueltos los estudiantes, no es común llevar al día (tener en forma) todas las posibles combinaciones de arco, si a caso, el más voluntarioso de ellos, trabaja los golpes de arco fundamentales. Con este análisis, coloquialmente, nos ponemos al día para afrontar sin limitaciones la pieza a estudio.

3) Audición Crítica.

En 1926, Giulio Pasquali y Remy Principe²⁵⁰, firman una de las obras teóricas más relevantes en la cultura violinística del siglo XX²⁵¹. Resulta destacable, en el contexto de pensamiento muy conservador que predomina en la obra –lindante con lo retrógrado- cómo se deshacen en elogios entusiastas a la nueva *máquina sonora* denominada fonógrafo dentro de un apartado dedicado expresamente a ello titulado *El fonógrafo como medio didáctico*.

En efecto, la grabación del sonido y su comercialización constituyó un punto de inflexión en la evolución de la interpretación. Toda una revolución. Las posibilidades se multiplicaron desde el primer instante tanto para intérpretes, docentes y estudiantes. Dos vías de trabajo destacaban sobre las demás: la posibilidad de la auto-crítica (grabarse como base de la corrección) y disponibilidad de modelos (grabaciones de grandes maestros) susceptibles de ser reproducidas y analizadas indefinidamente. El desarrollo técnico ha venido a facilitar en extremo la funcionalidad y accesibilidad de esta herramienta pero, en esencia, no ha variado su utilidad desde el primer instante.

Más adelante hablaré de la grabación como medio de corrección y estudio que, obviamente, requiere tener -al menos- la capacidad de ejecutar en cierta medida la obra a estudio. En este momento del proceso, nos encontramos en un punto demasiado temprano como para pensar en esta posibilidad. No obstante, será determinante y de gran utilidad la segunda de las vías que mencionaba anteriormente; la posibilidad de obtener modelos analizables cara a desarrollar una Idea Musical lo más completa posible.

Lo que en otros tiempos constituía placer de reyes, o simplemente, al alcance de quien vivía en focos culturales de primer orden, pasa a ser patrimonio universal. Hacerse con las mejores versiones, modélicas en lo estético, interpretativa y técnicamente, geniales en talento, estaba en la mano de todo estudiante y profesional. Para Pasquali y Principe constituía un extraordinario evento sin parangón, ¿qué hubieran pensado si además pudieran haber conocido la era de Internet?

El melómano es un concepto propio del siglo XX. Un aficionado que conoce las versiones y disfruta la discografía. Es, desde un punto de

²⁵⁰ PAQUALI, G., PRINCIPE, R., *El violín, manual de cultura y didáctica violinística*, (edición en español), Ricordi, Buenos Aires, 1958.

²⁵¹ En especial en el ámbito de los países hispanos de la mano de la traducción ofrecida por la editorial Ricordi. Durante décadas, era una de las pocas referencias en nuestro idioma.

vista amateur, todo un experto. Parecería lógico que esta afición por la música clásica, en general, y el repertorio para violín, en particular, fuera la base de la que bebe el deseo estudiar una carrera superior de violín. Igualmente, extrapolando el comportamiento tipo de cualquier aficionado a un deporte (conocedor de nombres y fechas precisas, contratos, fichajes, clasificaciones y cualidad de competiciones, entre mil parámetros más) o adolescente seguidor de tal o cual grupo de moda (enciclopedias andantes de datos bibliográficos, sentimentales y casuísticos de sus integrantes) que el estudiante de violín de grado superior conozca y tenga interés por los grandes nombres que sustentan la tradición del violín, sus grabaciones, las tendencias o las escuelas predominantes y, por ende, estén familiarizados con su audición. En resumen; es antes el melómano, el aficionado, que el profesional. Pero la realidad es bien distinta:

La gran parte de los estudiantes tienen su primer contacto con esta realidad en la obligación marcada en alguna de las asignaturas del currículo de estudios de grado superior. En relación a la cultura violinística, hasta el tercer curso que se imparte una asignatura al respecto, los estudiantes permanecen ajenos al mundo del violín más allá de sus experiencias personales. No puedo comentar lo que no alcanzo a comprender.

Verdaderamente, al margen del debate que podríamos abrir al respecto, la realidad en el contexto de presente trabajo es la siguiente: un estudiante que tiene graves dificultades para comprender el hecho musical en su conjunto, el objeto de todo su esfuerzo, que no ha gozado la música que pretende estudiar. Ésta es la justificación de la inclusión obligada de esta herramienta de trabajo en el protocolo que, en otras circunstancias más deseables, sería una recomendación redundante y epíteto de la realidad académica.

La audición comparada de distintas versiones es una forma de construcción artística. La audición analítica (con soporte de la partitura) es toda una clase magistral de los grandes maestros del siglo XX. Se aprende a comprender la importancia relativa de los diferentes pasajes, su jerarquía. Fija gustos estéticos y proporciona guía sobre elementos fundamentales de la expresión: tempo, articulación, carácter, estilo, etc.

La fuente fonográfica es una realidad muy valorada en la musicología moderna en el estudio de la interpretación. Obras muy reconocidas al respecto, como el compendio dirigido por Metzger y Riehn²⁵²,

²⁵² Vv. Aa., *Beethoven, el problema de la interpretación*, Idea Música (edición en castellano), Cornellá del Llobregat, 2003.

incluyen un capítulo –firmado por Diezmar Holland- dedicado a las grabaciones ejemplares de las composiciones de Beethoven. Este tipo de compilación está muy difundida en la actualidad y constituye una de las vías de conocimiento interpretativo más dinámicas con las que cuenta el joven intérprete.

Heinrich Neuhaus ²⁵³ sostiene que una de las principales problemáticas a las que se enfrenta el estudiante es no desvirtuar la Idea Musical por el exceso de valoración de los pequeños elementos, a menudo de notable dificultad de ejecución. Encontrar el equilibrio entre las grandes y las pequeñas estructuras, entre la idea y el desarrollo de la misma es el objetivo del intérprete. En mi opinión, es la audición crítica la que desarrolla en gran medida esta imprescindible capacidad de discernir. En definitiva, el llamado *criterio musical* tiene en la afición por escuchar comparadamente su primera piedra.

II. 3.3.2.3.- Recapitulación.

Obtener una Idea Musical lo más completa posible. Conocer los elementos técnicos, interpretativos, rítmicos y las particularidades del lenguaje que tendremos que superar durante el estudio. Predisponer nuestra técnica y completar aquello que se antoja desconocido.

¿Dónde quedan todas las herramientas propuestas por el Análisis Musical? Verdaderamente, toda una legión de recursos ha quedado desplazada en el presente planteamiento, no obstante, esto se debe a un argumento de primer orden: nos situamos en una *posición de mínimos*. El contexto dado es un condicionante que define rigurosamente nuestro espacio de actuación. En la necesidad de lograr un nivel mínimo de profesionalidad, la Idea Musical debe de establecerse firme en sus fundamentos. Más adelante, serán las inquietudes del intérprete y su proyección profesional lo que le aboque a profundizar en el análisis formal, armónico, de orquestación y demás modalidades y vías de comprensión de la obra musical. El planteamiento aquí realizado basado en el solfeo, análisis técnico y audición crítica construye una base sólida para una interpretación veraz. No cabe duda que la escala de la exigencia y la excelencia es límite a la voluntad y que, deseablemente, toda profundización es poca si la motivación es el Arte, pero, mi motivación como profesor cubre espacios de funcionalidad más modestos y destinados a aportar al estudiante un sistema de trabajo que sea, antes que otra cosa, válido en el ámbito de sus pretensiones contemporáneas.

²⁵³ NEUHAUS, H., *The art of piano playing*, Praeger, Nueva York, 1973.

El propio proceso de estudio será un agente modificador de la Idea pero, desde el primer instante, conocemos el boceto de nuestras intenciones y nuestros retos.

II.3.3.3.- Fase 3: “Son Filé” aplicado.

II. 3.3.3.1.- ¿Qué buscamos?: Determinación del material sonoro. Las teselas de la obra musical.

Nos encontramos en la fase más determinante del protocolo. Es, a su vez, la aportación más singular e innovadora del presente trabajo tanto por su concepción como por su objeto. Es ahora cuando la Afinación ocupa su posición generadora de jerarquía y ofrece al estudiante su catarsis formativa.

Si entendemos la obra musical como un enorme mosaico, tras conocer la Idea a conseguir y estar de la disposición de conseguirlo –contando con las herramientas oportunas- es el momento de disponer de la totalidad de los elementos constituyentes, del material, de cada tesela que, más adelante, será ensamblada en su lugar particular.

Tenemos, en buena lógica, que asegurarnos de varias cosas, como por ejemplo, que estén todas las piezas, que sean compatibles, que carezcan de defectos previos, que, simplemente, nos gusten y sean acordes a la Idea que perseguimos. En la obra musical, este material es sonoro, lo constituye cada una de las notas que concursan en la partitura.

Cada nota debe ser perfecta, sin flecos ni débitos. No queremos empezar a sumar márgenes de error que nos hipotequen las últimas fases del proceso, aquellas destinadas a dar forma artística al mosaico en ciernes. Una pequeña limadura en el más leve recodo de una tuerca, puede dar al traste con la función de un motor de alto rendimiento en competición. Así debemos de entender la interpretación, como un hecho de precisión, al menos, en aquellos aspectos que estén a nuestro alcance. Sólo en esta filosofía, el inevitable error acumulado será plausible de ser asumido y no dañará significativamente la idea artística original.

No todos los instrumentos cuentan con los mismos condicionantes o dificultades implícitas en su diseño. La familia del violín evoluciona y progresa en su consideración artística en pleno Renacimiento gracias -entre otros argumentos- a su flexibilidad la hora de entonar y modular el sonido, tal y como ya mencioné en el capítulo I.3. Es su virtud la principal fuente de problemas en su ejecución; la carencia de

trastes (como sus *primas*, la familia de las violas) o de otros mecanismos de fijación del temperamento, aportaba un índice de dificultad considerable. Frente a la relativa espontaneidad que suponen visualizar la localización de la nota a ejecutar –como, por ejemplo, en un teclado- el instrumentista de cuerda tiene que buscar la nota en el diapasón. Una vez fijada, el proceso se repite con la siguiente, si bien queda ligeramente complicado con el hecho de tener que partir desde un punto determinado (la nota anterior) y, cara a la posterior interpretación, ha de memorizar el proceso para repetirlo idénticamente cada vez que sea requerido. Este proceso se produce miles de veces en el transcurso de una pieza. Es un mecanismo de precisión susceptible de fallar en cadena en cualquier instante.

Fijar la afinación de cada nota, la colocación de cada de la mano en cada una de ellas, así como en el desplazamiento de la mano de una a otra. Producir un sonido limpio y continuo, dúctil de ser manipulado, constante y con las cualidades de timbre deseadas. Que cada gesto este ordenado según la partitura y que, para todo ello, sean utilizada la energía apropiada, sin tensiones innecesarias, esfuerzos ni sobrecargas musculares. Que el movimiento corporal fluya con suavidad y cada nota aparezca sólida sin duda.

II. 3.3.3.2.-Material específico de trabajo.

Para afrontar el desarrollo de la presente fase del protocolo, utilizaremos el mismo material que ya necesitamos en la fase destinada a la Gimnasia, es decir: un espejo –idealmente de cuerpo entero- , un afinador cromático y un metrónomo (si bien no será obligatorio su uso, podría ayudar a definir la precisión del cambio de posición o el posicionamiento coordinado de los dedos en polifonía, más adelante daremos claves para su inclusión).

II. 3.3.3.3.-Procedimiento.

Veámoslo de forma esquemática:

- a) Nos situaremos en la posición de trabajo referida en el punto II. 3.3.1.3.
- b) Todo desarrollo del movimiento del arco se realizará en aras de su perfección, es decir, con un gesto perfectamente definido de codo, antebrazo, muñeca y dedos. Imprimiremos al control del peso del arco por parte de los dedos una especial importancia, realizando el movimiento algo exageradamente para asegurar su control posteriormente, a modo de entrenamiento.

- c) El sonido deberá de tener en todo momento el máximo volumen posible dentro de los parámetros de limpieza y belleza necesarios en el concepto predeterminado de *sonido clásico* del violín (estamos ante un factor subjetivo que necesita de una formación y educación auditiva previa).
- d) Cada nota tendrá un valor indefinido de carácter lento a muy lento.
- e) Durante el tiempo de ejecución de cada nota, el arco no deberá sufrir varianza ni de intensidad, timbre, punto de contacto o velocidad. La homogeneidad del sonido será la medida del buen desarrollo del arco y dará la calidad sonora imprescindible para análisis cromático.
- f) El sonido producido (fruto de *c* y *e*) deberá asemejarse al producido mecánicamente por la *función seno*. Ésta característica potenciará las cualidades sonoras del instrumento, entrenará nuestra capacidad de controlar el sonido y facilitará una verificación rápida y veraz por parte del afinador cromático de cada sonido producido.
- g) La posición del cuerpo será relajada. El posicionamiento de cada dedo de la mano izquierda en el momento de pulsar será preciso, rápido y sin duda. Ejercitaremos la mecánica del mismo levándolo de su posición habitual de reposo antes de pulsar, sintiendo cómo adquiere mayor peso durante la bajada e incide en la cuerda más enérgicamente y más veloz.
- h) Cada nota, ineludiblemente, deberá ser ratificada en su entonación con el afinador cromático, que señalará una varianza de 0 Cent. en el indicador. La naturaleza de esta fase es eliminar cualquier grado de error. Posteriormente se ampliará el margen en aras del desarrollo de otros elementos de la interpretación.
- i) Dado el error o grado de varianza no aceptado en la presente fase, el dedo no se desplazará en busca de la una lectura correcta del *display*. Se deshará el posicionamiento y volveremos a construirlo. Este proceso se repetirá –sin prisa, rítmicamente y sin cambiar la filosofía de producción de sonido expresada anteriormente- hasta que la exactitud sea la deseada en el instante de la colocación del dedo y ésta pueda ser repetida en varias ocasiones (no menos de cinco) sin error.
- j) Si entre dos notas hay que realizar un cambio de posición, éste se realizará por *portamento*, para memorizar completamente el

desplazamiento realizado. Para grandes cambios se utilizarán notas de paso. Igualmente a lo expresado en *i*, una vez alcanzada la posición final del desplazamiento no hay lugar para la modificación. El gesto se repetirá integralmente hasta su consecución satisfactoria.

- k) El orden de ejecución de las notas será idéntico al de aparición en la partitura a estudio.
- l) La métrica expresada en la partitura no será considerada. Todas las notas serán ejecutadas en valores muy largos – en relación al punto *e*-, incluidas las notas de adorno o de valor muy breve. Al comienzo del estudio debemos alargar al máximo la duración de cada sonido, progresivamente y proporcionalmente al control de la afinación de cada nota, podemos agilizar el movimiento entre cada una de ellas, siempre dentro de valores propios del *son filé*.

Todos estos puntos nos deben de conducir a una meta:

Poder ejecutar sucesivamente, sin interrupción ni valor determinado, de forma fluida y sin tropiezos, todas y cada una las notas de la pieza, en afinación exacta y sin modificación de posición para ello ni del dedo ni del desmangue, con sonido limpio y timbre claro, sin tensiones en los diferentes desplazamientos y gestos necesarios para su consecución.

Tal y como referíamos anteriormente, podemos afirmar que una vez alcanzamos este control, verdaderamente, conocemos las piezas de nuestro futuro mosaico.

La función que realiza el afinador cromático en esta fase del protocolo es del todo determinante. Es más, de no realizarse con este soporte tecnológico, perdería la mayor parte de su utilidad o, supliendo su acción con sistemas de construcción de cada nota (*Sévçik*) o de comprobación sistemática (*Tartini* o *Brenem*) multiplicaríamos, el mejor de los casos, el tiempo necesario hasta más allá de la disposición al alcance de los estudiantes de nuestro sistema de enseñanza, en el peor y por desgracia más común según las evidencias con las que cuento, sería el abandono de este trabajo a favor de una precipitada fase de interpretación, que si bien no rinde en lo fundamental al mismo nivel, resulta un trabajo menos tedioso.

El apoyo de la tecnología –afinador cromático- aporta al estudiante tres realidades fundamentales, tal y como he referido en distintos momentos anteriormente:

- 1) Un modelo de temperamento exacto, normalizado y universal.
- 2) La constante ejecución dentro de este modelo alejado de eventualidades y fenómenos acústicos que distorsionen la percepción auditiva del instrumentista, educa el sentido crítico de audición del violinística hacia una tolerancia cero de la desafinación, herramienta muy valorada profesionalmente y útil en el ejercicio de la interpretación y la docencia. Por otro lado, ¿Cómo se aprende un gesto corporal, por preciso y pequeño que éste sea? Dicho con simplicidad, es el fruto de repetir exactamente un mismo movimiento hasta que queda grabado dentro de un patrón de conducta, que será recuperado cuando sea necesario. Este hecho, basado en el aprendizaje por experimentación somática, no suma realidades distintas, es decir, cada movimiento que pretendamos repetir para grabarlo en nuestro conocimiento somático debe ser idéntico. Esta realidad se complica exponencialmente cuando hablamos de gestos de tan alta precisión como un desmangue o la enorme sucesión de combinaciones de digitación que supone la más leve de todas las piezas. Conseguir que el instrumentista memorice cada gesto pasa por que cada vez que toque una nota, ésta sea idéntica que la vez anterior que fue trabajada, así como todo el movimiento que la precedió y el que evolucionó a partir de ella. El afinador cromático aporta esta desviación cero del patrón que acorta sensiblemente el número de veces que hay que repetir un gesto para ser aprendido.
- 3) Constituye un apoyo a la concentración. La percepción y expresión musical involucran numerosas funciones superiores del cerebro para las que se requieren la puesta en marcha de múltiples procesos actuando al mismo tiempo, tales como la imaginación, asociación, la atención vocalizada, aspectos del aprendizaje, y la contemplación deliberada, así como un numeroso grupo de actividades mentales ligadas a procesos cognitivos circundantes, tal y como lo expresa el doctor Soren Nielzen²⁵⁴. Muy numerosos son los trabajos clínicos y las técnicas *electroencefálicas*, *magnetoencefálicas* y por *trazadores radioactivos* que revelan la enorme actividad que la música despierta en nuestro cerebro. No sería descabellado afirmar que es una de las actividades que más desgastan intelectualmente. A ello habría que sumar la actividad

²⁵⁴ NIELZEN S., *Music, Mind and Mental Illness. A study of expression in and emotional experience in normal subjects and in patients within different diagnostic groups. Doctoral dissertation* Department of Psychiatry, University Hospital Lund Sweden 1982. Consultado en <http://bmc.ub.uni-potsdam.de/1475-2832-3-6/>.

NIELZEN, S., "Music and SPECT" *Music and the mind machine*. Springer-Verlag. Berlín. 1995.

necesaria para la coordinación de los movimientos del gesto técnico. La atención específica a la afinación se convierte en una actividad sencillamente agotadora para el cerebro humano. Una bajada en el rendimiento puede suponer estar trabajando con errores que quedarían grabados en nuestra ejecución posterior. El afinador cromático, no susceptible al cansancio (mientras cuente con batería, por supuesto) siempre aportará un dato objetivo. El estudiante puede dar toda la credibilidad al dato, redistribuyendo sus fuerzas para alargar la sesión de trabajo en condiciones mentales y de concentración óptimas.

Por añadidura, el *son filé aplicado* aporta al estudiante la oportunidad de iniciar el proceso de fijación de digitaciones que, más adelante, será definitivo durante la fase de Construcción. Tendrá, al respecto, un espacio alejado de la precipitación o la supeditación a otros elementos de la partitura para experimentar cada digitación desde la perspectiva de la sensación sonora y la ergonomía frente a la afinación. Sin duda alguna, otros elementos de la partitura harán su concurso en las digitaciones pero, contar con una estructura base fundamentada en el trabajo del *son file aplicado* supone una racionalización muy positiva. La íntima relación existente entre digitación y afinación ha sido expresada por la mayor parte de los teóricos del violín del siglo XX, especialmente contundente es Yampolski cuando afirma que *la pureza de la afinación en el violín depende en gran parte de la digitación: un mal digitado es con frecuencia motivo de una afinación insegura e imprecisa incluso en los pasajes más sencillos, de la misma manera que obliga a realizar movimientos inadecuados de mano y dedos, tan contraproducentes en la calidad de la afinación, en particular, y en la expresión musical, en general*²⁵⁵.

Igualmente importante para la consecución de una afinación correcta y firme es la consideración constante de una posición del cuerpo y el brazo, del ángulo de incidencia de los dedos y la acción de constante modulación de la muñeca. Ni una mala posición permite una digitación favorable, ni una digitación poco pensada y diligente en lo ergonómico permite una posición adecuada. Esto es lo que expresa Franco Gulli cuando dice que *el ángulo de mano izquierda con respecto al mástil es de capital importancia; en mi opinión, debe ser el mismo para todas las cuerdas y todas las posiciones. Para comprender lo que quiero decir con este "ángulo constante", tóquese los fragmentos de los ejemplos 1, 2, y 3 con*

²⁵⁵ YAMPOLSKY, I., *The principles of violin fingering*, Oxford University, Londres, 1967.

la digitación dada. Las digitaciones de la parte superior son las que recomiendo²⁵⁶.

Ejemplo 1



Paganini, Concierto en re mayor. Primer movimiento

Ejemplo 2



Ernst. Concierto en fa sostenido menor

Ejemplo 3



Figuras 111, 112 y 113: Ejemplos de digitaciones paradigmáticas expuestas por F. Gulli (en Quodlibet nº 11)

El marco de estudio que genera la fase de *Son Filé aplicado* permite que el violinista considere todos estos elementos. En otro contexto de trabajo, especialmente en el caso de los estudiantes, estos aspectos quedarían relegados frente a la necesidad de atención de los demás elementos de la partitura y serían propios de la corrección a realizar por parte del profesor en la clase individual. De esta forma, el estudiante es más autónomo y dinamiza su proceso de aprendizaje al dejar espacio en la clase a otros márgenes de la epistemología más elevados o, directamente, al tratamiento artístico del pasaje.

²⁵⁶ GULLI, F., "La evolución de la técnica del violín en relación con los problemas interpretativos de nuestro tiempo", *Quodlibet nº 11* Junio 1998, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 1998. Pág. 156.

Dentro del mismo artículo, Franco Gulli describe otra problemática relevante en estudiantes e intérpretes de hoy: si bien hoy en día se le ha conferido a la técnica de arco una importancia creciente y relevante, paradójicamente, *el legato –recurso extremadamente valioso en la ejecución de frases largas– ha recibido una atención más bien escasa. [...] En los últimos tiempos hemos observado una tendencia a tocar “portando” frases que requieren de una gran serenidad interpretativa. A los alumnos se les dice a veces que relajen la presión del arco entre notas ligadas. No estoy de acuerdo con esta indicación, por dos razones: En primer lugar, si el compositor no da indicación expresa de “portando”, debe respetarse su intención. En segundo lugar –algo todavía más importante–, un arco portando puede conferir una tensión igual a cada una de las notas, en contradicción con las leyes de armonía diatónica y cromática²⁵⁷. O lo que podríamos redefinir como falta de dirección. Continúa exponiendo que no nos parecería apropiado tocar los compases que siguen a la cadencia del primer movimiento de Beethoven de la manera indicada en el ejemplo 37. En lugar de ello, yo insistiría en la correcta distribución de la velocidad del arco de acuerdo con el fraseo natural de la música²⁵⁸.*



Figura 114: Fragmento Op. 61 de L. van Beethoven.

Ante ello, de nuevo surge el trabajo del *son filé aplicado* como un vehículo de estudio profiláctico ante esta conducta que no está bien estimada dentro de una interpretación culta y profesional en la actualidad.

²⁵⁷ Íbdem. Pág. 157.

²⁵⁸ Íbdem. Pág. 160.

II. 3.3.3.4.- Ejemplo práctico de son filé aplicado.

Veamos un ejemplo de ejecución práctica de un fragmento específico, en particular, la entrada del violín solista en el Concierto en Re Mayor, Op.77 de Johannes Brahms²⁵⁹;



Figura 115: Fragmento Op. 77 de J. Brahms (en Joachim y Moser, Volumen III)

Que sería ejecutado de la siguiente manera:

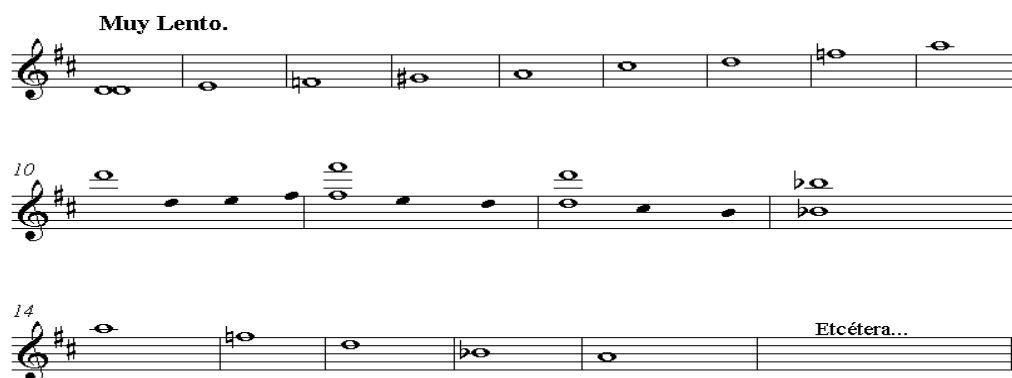


Figura 116: Ejecución en Són Filé aplicado del fragmento expresado en la Figura 115.

²⁵⁹ JOACHIM, J., MOSER, A., *Traité du violon, édition analytique des chef-d'œuvre du violon*, Parte III, volumen III, Elite Edition, Hamburg-London.

II. 3.3.3.5.- Función de desmitificación.

Nos vemos inmersos en la medida. En un mundo saturado de datos, valoramos el orden. Más difícil que tal, o fácil que cuál, ésta obra es de éste o aquel curso. Inevitablemente nos vemos rodeados de clasificaciones que determinan en cierta medida nuestro concepto inicial del repertorio que abordamos. Tanto si se trata de obras de gran prestigio o famosas –al tener muchas referencias previas-, o si se trata de piezas poco interpretadas –incertidumbre-, el miedo o predisposición a no tener nivel para afrontarlas puede dar al traste con nuestro objetivo. Esta realidad toma fuerza en el mundo académico donde un comentario que surja en el pasillo puede adquirir más fuerza que todo el razonamiento que un tutor pueda esgrimir a su estudiante para justificarle el programa a trabajar.

He podido experimentar cómo si un alumno se cierra en banda ante un repertorio en la creencia que éste es demasiado difícil para él - aunque esté técnicamente y artísticamente sobrado para superarlo- será infructuoso el trabajo. Cada dificultad, cada pasaje que requiera de tiempo y estudio específico, será un momento de crisis en la autoestima, cuestionará el criterio de elección del repertorio y generará una ansiedad que no favorece en absoluto un clima favorable para el aprendizaje. Por el contrario, un alumno convencido de sus posibilidades, independientemente de sufrir dificultades en la superación de la pieza en cuestión, desarrollará una actitud positiva y constructiva.

Este fenómeno se ve potenciado por dos factores; por un lado las grabaciones comerciales de hoy presentan unas versiones *de ciencia ficción* en comparación con los objetivos inherentes al Grado Superior. Tanto por la calidad sonora –tamizada con mil herramientas tecnológicas- y la perfección sobrenatural del intérprete –con la ayuda de edición digital, en algunos casos- como una virtuosa velocidad de ejecución impuesta por criterios de producción más que artísticos. Nada que ver con el objetivo formativo y de desarrollo de herramientas técnico-artísticas con el que son afrontadas esas mismas piezas en el seno de los Conservatorios. Compresiblemente, el estudiante se ve apabullado.

Por otro lado, como segundo factor, determinadas escrituras musicales tienden a imponer un juicio negativo, es decir, coloquialmente hablando, la ausencia en espacios en blanco en la partitura, la abundancia de métricas de valor corto, la complejidad tonal u otros factores relacionados con la lectura, generan rechazo a su estudio y duda en las posibilidades de finalización exitosa.

Ante el primero de los factores, sólo un pequeño consejo personal; asistir más a menudo a conciertos en vivo y hacerse con discografía antigua, preferentemente de antes de los años sesenta y, a ser posible, grabaciones históricas de las décadas de los veinte y treinta –todo un disfrute de sentimientos y excelencia interpretativa que aún parece real-.

Más allá del consejo personal, el presente protocolo integra esta realidad y aporta una solución: el trabajo del *son filé aplicado*.

Por compleja que sea su combinación y audaz su desarrollo, sólo son notas detrás de otras. Éste es el principio de todo trabajo. Lo más importante no es mirar la cúspide de la montaña, inaccesible a simple vista, sino saber que paso a paso, solo tus fuerzas te llevarán arriba y que, por duro y largo que sea el camino, cada paso es sencillo de dar, sólo hay que saber dónde y en qué dirección.

En este sentido, el presente protocolo es, e general, un agente que desmitifica las piezas, y especialmente, el *son filé aplicado*, reconoce el camino y traslada un mensaje claro: *sólo son notas y las conozco, sé como tocarlas y las controlo*. Más adelante tendremos otros problemas que solucionar pero, en este punto, el estudiante deja de ver fantasmas y, puestos a ansiedades, serán las que emanen de su deseo de completar el trabajo para alcanzar una dimensión artística en su, por ahora, embrionaria ejecución. No en balde se ejemplificaba con anterioridad la presente fase con la emblemática entrada del concierto de Brahms, todo un referente de poderío técnico y expresivo. ¿Asustan son notas o lo que significan?

Sin duda es el contenido de cada sonido que emitimos con nuestro instrumento lo que hace difícil la interpretación. El grado de perfección será el de la exigencia personal y, por ende, no hay repertorio, a mi juicio, fácil o difícil. El presente trabajo unifica toda clase de piezas en unos valores cualitativos, como la belleza del sonido y su calidad, como cuantitativos; afinación, flexibilidad del gesto técnico y control de movimientos. Define con claridad que toda pieza, fragmento o repertorio, en general, parte del mismo sitio, de la misma base fundamental de cada nota; del material sonoro.

Tanto para los que subestiman una pieza como para los que la supervaloran, el *son filé aplicado* pone cada nota en su sitio.

II.3.3.4.- Fase 4: Construcción.

II. 3.3.4.1.- *¿Qué buscamos?: Sincronización de elementos.*

Llegado a este punto del proceso, el estudiante cuenta en su haber con:

- *Un estado de forma técnico* que le predispone para el trabajo de una determinada pieza, desarrollado tanto de forma genérica como por medio de trabajos específicos.
- *Una Idea Musical* clara de lo que pretende interpretar.
- *Un conocimiento previo de los elementos epistemológicos* del lenguaje y la técnica instrumental necesarios e inherentes a la partitura.
- *Un conocimiento empírico* de cada una de las notas que constituyen el *material sonoro* a desarrollar.
- *Un control preciso de la afinación* de dicho material sonoro, de los gestos y desplazamientos necesarios para su ejecución dentro de parámetros artísticos de *calidad de sonido*.

Es, por tanto, el momento de comenzar a construir el gran mosaico de la interpretación.

Para ello partiremos de tres premisas:

- 1) *Cada elemento debe ser colocado siempre en su lugar preciso.* Todos los gestos y acciones técnicas sobre el material sonoro deben de ser idénticas a las que necesitaremos en la interpretación final. Todas las demás acciones irán encaminadas a fijar en nuestra conducta tal ámbito.
- 2) *En el presente estado de desarrollo del protocolo, siempre hay una velocidad de ejecución que nos permita integrar en unidades rítmicas coherentes todos los elementos de la partitura en orden y sentido acorde a la Idea Musical.*
- 3) *La sincronización de acciones y la coordinación de sus movimientos particulares se realizará por medio del ritmo, particularmente en su expresión métrica de la obra a estudio.*

Podemos decir que nuestra intención es realizar la interpretación final en ralentí, comenzando por unidades rítmicas muy pequeñas e ir

ampliándolas sucesivamente hasta el nivel de frase, motivos, unidades conceptuales, movimientos y, finalmente, la pieza en su conjunto.

Sólo existe varianza en el valor del tempo de ejecución. Todos los demás elementos serán idénticos a su definición final.

La acción coordinadora de la métrica y el ritmo, sobre una base firme (anteriores fases) y el concepto de *gradiente de afinación*, dará como resultado el primer estadio de interpretación práctica de la pieza, donde la distribución del arco, la afinación y la correcta fluidez de las digitaciones, el sonido y la dinámica expresiva, quedarán controladas en forma y fondo, sólo a espera de elevar la velocidad de ejecución hasta su nivel de interpretación final.

II. 3.3.4.2.-Material específico de trabajo.

Nuestras necesidades de material serán las mismas que las de la fase anterior. No obstante, en esta ocasión, la importancia del metrónomo es de primer orden. Si bien hasta ahora, el metrónomo no ha sido de esencial importancia, hemos introducido su uso ya que, en este momento, requerimos de una coordinación elevada entre los tres elementos y, por ende, parecía de interés familiarizarnos a la situación.

El metrónomo dará la clave rítmica sobre la que engarzaremos cada tesela, pero, a la vez, el auto-control del movimiento realizado (distribución de arco y técnica postural en general) será fruto de la información que emana el espejo. La afinación sigue siendo el parámetro referencia, escala del grado de control de cada estructura en trabajo, pero, a diferencia de antes, no disponemos de tiempo indefinido para su comprobación, por lo que nos obliga a no perder de vista las evoluciones de los indicadores.

Estamos en la fase de máxima concentración, donde el control de nuestro material de ayuda adquiere su grado álgido.

II. 3.3.4.3.-Procedimiento.

Veámoslo de forma esquemática:

- a) Nos situaremos en la posición de trabajo referida en el punto II. 3.3.1.3.
- b) Siempre se tocará bajo las indicaciones del metrónomo.

- c) Se interpretará por bloques rítmicos o unidades métricas completas.
- d) La velocidad de ejecución será entre el 25 al 30 por ciento del tempo final para tempos allegros y más veloces, y aproximadamente del 40 por ciento para tempos moderados y lentos²⁶⁰.
- e) La interpretación será integral. Todos los elementos propios de la partitura, así como los derivados de la expresión artística, deben de estar presentes en cada unidad de ejecución (dinámica, articulación, distribución de arco, intensidad sonora, vibrado, etc.). De todos los parámetros de la ejecución final –con meta en la Idea Musical- sólo la velocidad, el tempo, es modificado hasta el nivel de lo plausible, permaneciendo el resto en su máximo grado.
- f) Repetiremos cada unidad métrica hasta estar satisfechos de su afinación (controlada en todo instante por el afinador cromático), interpretación artística, precisión métrica y adecuación en el gesto técnico.
- g) Uniremos cada una de ellas a la siguiente formando cadenas de unidades métricas hasta alcanzar la frase, que serán tratadas a su vez como el punto *f*. La concatenación de frases nos llevará a completar la forma musical de la pieza.
- h) La constante consideración del espejo como herramienta de corrección postural durante las evoluciones de las distintas dificultades de la partitura nos aportará una optimización de la técnica: integramos el gesto como un aspecto interpretativo más.
- i) Entendemos superado el objetivo de la fase cuando ejecutamos de principio a fin la pieza sin interrupción – en el tempo de trabajo ya expresado- y dentro de unos criterios artísticos satisfactorios.

El presente trabajo constituye un momento clave en la elaboración de la pieza en su concepto artístico. El estudiante debe poner en juego toda su creatividad y su concentración. Cada unidad métrica es

²⁶⁰ Esta referencia no debe tomarse como regla, sino como guía de partida. Cada pieza aporta unas circunstancias particulares -métrica o dificultades derivadas de la variabilidad de desmangles y digitación, como casos de más complejidad- que definirán la velocidad a trabajar. No obstante, la varianza no será muy notable. Al principio de la utilización del protocolo, este dato será facilitado por el profesor, más adelante, la propia experiencia del estudiante le otorgará la capacidad de decidirlo con certeza.

definida en su forma final por lo que debemos estar preparados para identificar, en su sentido coloquial, lo bueno de lo malo, un proceso nada sencillo y que pone en juego la totalidad las herramientas epistemológicas –teóricas y prácticas- del estudiante.

Aclararé a continuación algunos aspectos destacables de lo expresado anteriormente de forma esquemática:

El metrónomo constituye ahora una columna esencial del aprendizaje. Los impulsos rítmicos actúan de papel cuadriculado, de plantilla donde los movimientos no se anticipan y donde cada descompensación se pone más fácilmente de manifiesto.

Ya he mencionado a lo largo de otros capítulos que dominar el pulso –esté en el contexto de tempo que lo esté- es uno de los atributos más importantes de un profesional de la música. Esta habilidad no sólo es una cuestión de cualidades, sino que es un aspecto de la técnica que debe ser desarrollado constantemente ya que, más allá de su expresión intelectual, es tangible en los movimientos de ejecución. Cada gesto, sea cual sea, tiene su cadencia. Desde la constante evolución del brazo derecho para evitar variabilidad no deseada en el sonido hasta la articulación de pulsado de los dedos de la mano izquierda, todos y cada uno de los movimientos que realizamos, se ven tamizados dentro de una frecuencia rítmica. Es más, una gran parte de los problemas técnicos que nos aparecen durante el estudio de una obra se solucionan por medio del ritmo: el ritmo ordena, jerarquiza movimientos al concentrar la atención sobre el más perentorio frente al más tardío en la secuencia. Evita un colapso ya que, de alguna manera, nuestro cerebro funciona como un procesador de computadora; aparentemente es capaz de realizar muchas tareas a la vez, pero, sin embargo, lo que hace es ordenarlas según prioridad y efectuar los cálculos muy velozmente, originando la sensación de simultaneidad. Este es, gráficamente, el caso que nos ocupa. El más simple de los problemas técnicos de la ejecución del violín es, en realidad, un cúmulo de acciones que requieren de ser coordinadas. La carencia de rigor métrico –como la carencia de un reloj interno en el ejemplo expresado del procesador de datos- complica sustancialmente el cálculo al no poder generar una cadencia ordenada y previsible de los elementos constituyentes de la técnica en cuestión. Esta realidad está validada por generaciones de violinistas que basan su estudio en esta simple herramienta mecánica. Igualmente, es la base de la *teoría de la correlación* de Galamian, a la que ya hemos dedicado algunas líneas en el presente trabajo.

Por otro lado, el metrónomo nos acerca a una realidad exacta de la métrica expresada en la partitura. La muy lenta velocidad a la que

nos enfrentamos –esencial en el ensamblaje del material sonoro– constituye una dificultad añadida a la hora de no viciar la métrica específica.

Para que todo esto tenga verdadera presencia en nuestra realidad práctica, necesitamos considerar el submúltiplo adecuado a marcar, es decir, una pulsación metronómica demasiado espaciada en el tiempo no producirá en nosotros los efectos deseados.

En otras palabras, es directamente proporcional el beneficio que recibimos como generador de orden y secuencias de movimiento, concentración, correlación y trabajo de la métrica, a la concreción rítmica –mínima desviación posible– de la subdivisión metronómica de la parte.

Pongamos un ejemplo: para el trabajo del Adagio de la Sonata I para violín solo de J. S. Bach, el 40 por ciento de la velocidad nos llevaría a una pulsación por negra tan sumamente lenta que se saldría de la escala del metrónomo clásico (primer problema), aún así, de ser posible o incluso elevando la pulsación al doble (marcando las corcheas) generaría unidades métricas muy grandes ya que, la profusa elaboración del ornamento alcanza las semifusas, no siendo, por ende, una pulsación determinantemente concreta. El primer sub-valor que produce el mínimo de concreción deseada acorde a la velocidad que debemos trabajar (a la vez que entra en los parámetros del metrónomo clásico) es la semicorchea. Elegir ésta o una mayor concreción (semicorchea) ya entra dentro del gusto o la comodidad del estudiante.

Mi recomendación particular es reducir notablemente el sub-valor de marcado, es decir, milimetrar al máximo. De esta manera, en una ejecución extremadamente lenta, la referencia rítmica es muy activa y genera en el gesto una muy elevada precisión, como si de la *técnica de la cuadrícula*, en el dibujo, se tratara (menor tamaño de la cuadrícula, mayor facilidad de copia).

Esto enlaza perfectamente con lo expresado en el punto c. No nos interesa que las unidades métricas sean complejas, grupos de dos o tres notas son ideales para poner integrar todos los elementos. A medida de su control, ya tendremos tiempo de ir encadenándolas hasta unidades más complejas.

El éxito final del trabajo tiene parte de su fundamento en que, de primeras, cada una de las unidades métricas no nos suponga un esfuerzo extraordinario, o dicho en símil coloquial, que el bocado no sea demasiado grande y nos atragantemos. El protocolo se basa en

dar pequeños pasos pero firmes, no interesa encontrarse con escollos complejos a menudo, es preferible superar las dificultades de muy poco en muy poco, de esta manera sólo estudiamos elementos bien interpretados. De no tener en cuenta esta regla de cautela y progresividad del esfuerzo, corremos el riesgo de repetir indefinidamente pasajes mal reproducidos, con error, por lo que, literalmente, trabajamos más el fallo que el paso en firme.

El concepto de *interpretación integral* aplicado a pasajes de poca dimensión, a veces a notas sueltas si éstas se desarrollan a lo largo de varias unidades métricas, puede conllevar cierta resistencia a su comprensión por parte del estudiante, más acostumbrado, tradicionalmente, a atender los aspectos artísticos e interpretativos de la pieza a estudio en estadios más avanzados –supuestamente– de la preparación técnica específica. Mi posicionamiento es diametralmente opuesto a este uso, lleno de premisas poco fiables a mi juicio, considerando que constituye un elemento negativo para la formación general del estudiante y el buen resultado del estudio de la pieza, particularmente.

Entrar en un análisis profundo de las técnicas de estudio predominantes en nuestros conservatorios, además de parecerse a una *sala de los horrores*, nos desviaría del objeto del presente estudio. No obstante, unas breves consideraciones:

Más allá de la aplicación del *son filé*, cada nota sólo puede ser entendida en su contexto expresivo.

No podemos desligar su ejecución a ninguno de los aspectos que le confieren contenido artístico ya que, en última instancia, éstos nos aportan la información necesaria para conocer qué debemos hacer para obtener tal resultado sonoro. Es decir, cuánto arco debemos usar, en qué localización, qué ángulo de incidencia, con cuánta energía, en qué dirección, bajo qué articulación, en qué dinámica, de dónde partimos, a donde llegamos en su desarrollo, qué carácter, qué tipo de vibrado, qué importancia relativa, su acentuación y su timbre, entre otras muchas posibles consideraciones que hacen de cada nota de cada pieza una tesela única.

¿Para qué queremos repetir y trabajar un pasaje si, desde el primer instante, no cumple los parámetros finales? Sencillamente, todas las repeticiones que realicemos de un pasaje sin un concepto artístico completo y final, no suman en la dirección de integrar cada gesto en lo que, más adelante será definido como interpretación. Dos argumentos para ello basados en el principio que rige todo aprendizaje somático, que afirma que para integrar un gesto técnico

debemos repetirlo un determinado número de veces de forma idéntica²⁶¹. Por lo que, si la forma de ejecución no está definida, difícilmente pudiéramos repetir dos veces el mismo pasaje con cercana similitud y, si así lo consiguiéramos y no correspondieran los parámetros de ejecución a los definidos por la Idea Musical, estaríamos trabajando otra pieza, que si bien contaría con las mismas notas en el mismo orden, su contenido y sentido expresivo nada tendrían que ver.

Ni que decir tiene que, dada esta circunstancia (bastante extendida, por desgracia) el estudiante debe de invertir una gran cantidad de esfuerzo y tiempo en reprogramar cada uno de los parámetros fijados a la hora de acercar su ejecución a la realidad expresiva originaria de la pieza. Todo un derroche de tiempo en clases y horas de estudio que, dadas las circunstancias de nuestro sistema de enseñanza, abocan al fracaso en los más de los casos.

Las únicas diferencias que deben existir entre la primera vez que interpretamos una nota en esta fase del protocolo y cuando sea ejecutada en el contexto de una audición son dos; el tempo de ejecución y el número de notas que constituyan la cadena en la que es interpretada y, por ende, aquellos aspectos técnicos y artísticos derivados de ambas circunstancias (como por ejemplo las características físicas del sonido producido y la importancia relativa de las imperfecciones a medida que ganemos en volumen global de trabajo –una cuestión de escala–).

Especialmente importante es que la distribución del arco sea idéntica a la final. Supone un gran esfuerzo de concentración y habilidad en el control del arco. Como apuntaba anteriormente, la descompensación entre cantidad de arco utilizado y velocidad de éste, provocará una cierta distorsión en la claridad del sonido, lo que puede llevar a confusión al estudiante que se encuentra en la controversia de elegir una distribución adecuada a la velocidad final, que posibilite la articulación propia de la Idea Musical, o, en contradicción a ello, una cantidad de arco que favorezca la limpieza absoluta del sonido dentro del tempo de trabajo actual.

Debemos desestimar las imperfecciones del sonido en la presente fase en aras de un aprendizaje perfecto del gesto técnico específico y la sincronía de la distribución del arco en sus diferentes golpes de arco. A medida que ganemos velocidad (dentro de la fase sexta, *control del tempo final*) estas rugosidades sonoras desaparecerán a favor de un sonido preciso y articulado. En cualquier caso, esta situación sólo tendrá lugar en articulaciones extremadamente cortas y rápidas,

²⁶¹ Ver capítulo II. 2. 2.

como por ejemplo el *saltito*. No estudiarlas de la forma descrita, si bien pueden ser escuchadas con mayor limpieza en el tiempo de trabajo, corren el peligro de no ser integradas con la cantidad de arco oportuna para su tempo en la Idea Musical, resultando, al final, imprecisas y de respuesta lenta, así como poco sincronizadas con la articulación de la mano izquierda y con poca sensación de agilidad.

Otro aspecto muy relevante para el éxito de la fase como herramienta de aprendizaje, es dar respuesta a sendas preguntas; ¿cómo elaboramos las cadenas de unidades métricas? y ¿cómo alcanzamos la ejecución total de la pieza partiendo desde unidades tan pequeñas?

Para ello, previamente, tenemos que entender que el desarrollo de una fase se realizará a lo largo de varias sesiones, cuya planificación se adaptará a las características de cada estudiante, por lo que no será necesario que en la primera sesión se complete el objeto principal de la fase. En otras palabras, en cada sesión tendremos como meta trabajar correctamente y de forma precisa y concentrada las premisas del protocolo ya expuestas. Sus frutos, en nuestra medida, marcarán el ritmo y alcance de la siguiente sesión. En cada planificación (que veremos más adelante) se atribuye a cada fase un tiempo aproximado de trabajo, por lo que, lo conseguido en este tiempo, será el pie del siguiente avance.

En este sentido, podemos diferenciar tres niveles o grados de asimilación de la pieza dentro de la presente fase (íntimamente relacionados con el método de elaboración de las cadenas de unidades) veamos:

- 1) Sólo trabajamos y conseguimos cada una de las unidades métricas.
- 2) Enlazamos u. m. hasta construir frases según el modelo siguiente:

$$1a / 1b / 1a + 1b / \rightarrow 2 + 1c \rightarrow 3 + 1d \rightarrow /.../ \rightarrow \text{FRASE 1.}$$

La nueva frase será un punto y aparte. Se construirá desde su primera unidad.

- 3) Enlazamos frases hasta construir estructuras formales y / o movimientos (según la forma musical de la pieza a trabajo):

$$F1 / F2 / F1 + F2 / \rightarrow \text{Estructura 1} + F3 \rightarrow \text{Estructura 2} + F4 \rightarrow /.../ \rightarrow \text{movimiento o pieza.}$$

Aparentemente, se trata de un trabajo muy lento, pero a medida que avanzamos, multiplica su agilidad.

II. 3.3.3.4.- Ejemplo práctico de construcción.

Es de extrema dificultad poder expresar gráficamente un procedimiento que es, en su esencia, un fluir natural de repeticiones y enlaces, no obstante trataremos de acercarnos a la idea por medio del siguiente ejemplo que se basa en el ataque del violín principal del Concierto para Violín y Orquesta Kv. 216 de W. A. Mozart.

Dos notas relevantes acerca del modo de ejecución del ejemplo propuesto a continuación:

- 1) Cada signo de repetición no deberá de entender de forma literal. Su contenido será motivo de ejecución sistemática tantas veces como sean necesarias hasta alcanzar un grado de satisfacción plena, tanto de sus elementos puramente técnicos como de las cualidades sonoras adquiridas, tal y como ya hemos expresado con anterioridad.
- 2) Cada nota o grupo de ellas debe de ejecutarse según los parámetros finales. No debemos descontextualizar la ejecución aun cuando aislemos la ejecución de una o varias notas.

Ejemplo práctico de construcción.
Concierto en Sol, Kv. 216 de W. A. Mozart

6

10

14

17

22

25

29

33

37

Etcétera...

Figura 117

II. 3.3.4.5.-Función de concentración: hacia la excelencia musical.

La fase de construcción constituye un paso cualitativamente muy importante en el proceso a la interpretación. Tiene un espectro de incidencia amplio, abarcando aspectos más allá del trabajo específico de la pieza y afectando tanto a la técnica en su conjunto como a la formación integral del futuro profesional.

La práctica totalidad de los teóricos que abordan el tema del estudio instrumental coinciden en un aspecto, en un elemento que, presumiblemente, todo protocolo debe cumplir y que es común a los instrumentistas cuyo estudio le es satisfactorio en resultados: la concentración en el trabajo. Destacaré dos referencias al respecto. Por un lado, Chaffin y Lemieux²⁶² la sitúan como una de las *características fundamentales de la excelencia musical*, por otro, Hallem ²⁶³, parafraseando a Leopold Auer, afirma que *la habilidad para concentrarse planamente en una tarea concreta es quizás el aspecto más importante para los músicos*.

En efecto, es un principio axiomático que puede ser extrapolado a la gran mayoría de las tareas humanas, pero, lo realmente relevante para el estudiante, es saber cómo entrar en ese espacio mental de concentración. Los hay que cuentan con esta capacidad de forma natural o, por medio de un aprendizaje previo, son capaces de focalizar la atención y no verse envueltos en caminos tangenciales o distorsiones. No obstante, un hecho tan complejo como la interpretación instrumental requiere un grado sumo en el control de esta habilidad, hecho poco frecuente entre el alumnado que me ha tocado conocer. En un mar tempestuoso de asignaturas, fechas, ensayos y contextos sociales de alta interconectabilidad, la vida de un estudiante tiene todos los elementos para, precisamente y en el sentido opuesto, desconcentrarse.

Concentración implica, a su vez, orden. Conocer la jerarquía de los elementos a disputar y no verse abocado a la ansiedad ante un trabajo de cierta envergadura. Centrar el esfuerzo en elementos plausibles en cada instante y no emplear espacio intelectual de tareas que no son de estricta necesidad en un momento preciso. Es, lejos de preocuparse por el final del camino, ocuparse por cada peldaño en curso.

²⁶² CHAFFIN R., LEMIEUX A. F., « Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical », en *Quodlibet* nº 32, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2005.

²⁶³ HALLAN, S., "The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition" en *Psychology of Music* nº 26, 1998.

Un consejo ha prevalecido por encima de todos: estudiar lento. Desde Mozart hasta Auer y Galamian, pasando por un sin fin de referencias de grandes teóricos, este consejo -con algunos matices acerca del momento y forma- es regla de buen estudio. Tocar lento, en resumen, constituye la única forma poder atender los numerosos elementos que se integran en la interpretación, Auer ²⁶⁴ lo describe con elocuencia cuando considera que el gran defecto de los jóvenes es intoxicarse con el placer que les produce la velocidad de sus propios dedos, desatendiendo la entonación (a la que confiere una importancia primada en el estudio). Sorprenden afirmaciones como las del español Joan Manén que contradicen este elemento común en la metodología clásica, sosteniendo que las dificultades técnicas deben de trabajarse en el tempo de ejecución final. Sin entrar en debate, sólo destacar dos pensamientos; es una opinión extremadamente minoritaria -que, sin duda, contará con sus argumentos y estará perfectamente encuadrada en el método que le da contexto- y, en mi opinión, carece de realismo y aplicación en la realidad que nos ocupa ya que, de alguna manera, está enfocada a ejecutantes de un alto nivel técnico y de gran experiencia profesional.

Pero tocar lento, a su vez, puede acarrear cierta problemática en el estudiante; si bien tiene tiempo para considerar los elementos, podemos, paradójicamente, aumentar la posibilidad de desconcentración. Para evitar este objetivo, tal y como lo hacemos en la presente fase, el trabajo debe estar perfectamente delimitado y constituir una cadena de actuaciones que, sencillamente, no dejen espacio a divagar, sino tan sólo a actuar en atención a los objetivos planteados en cada instante.

Todo lo expuesto tiene su reflejo en la presente fase del protocolo, que actúa aunando los conceptos esenciales del estudio dentro de un sistema articulado: Volviendo a las afirmaciones de Chaffin y Lemieux, por un lado, y Hallam, por otro, considero que, la verdadera excelencia musical se fundamenta en un estudio que se concentra en tareas concretas y plausibles para el nivel del estudiante, ordenadas y en un tempo suficientemente lento a la vez que en el contexto de una rítmica muy activa (subdivisión). Ésta es la esencia de la fase y su principal función; concentra al alumno, lo enfoca a un objetivo concreto que, a su vez, es integral -en lo artístico- y plausible -en la dificultad técnica-.

En el transcurso de las II Clases Magistrales de Violín celebradas en el C. S. M. de Córdoba en Abril del 2000 a cargo del Maestro Gonçall Comellas, en relación a la importancia de interpretar las piezas a concierto de forma integral a una velocidad sensiblemente reducida,

²⁶⁴ AUER, L., *Violin playing as I teach it*, Dover, Nueva York, 1980 (Reedición de original de 1921)

se afirmaba que este trabajo aporta al violinista un avance técnico muy elevado, que constituía el proceso fundamental de construcción artística. No me cabe la menor duda de ello.

A medida que desarrollamos la fase de construcción y vamos encadenando unidades y fragmentos, la forma musical va apareciendo ante nosotros. Cada estructura toma sentido desde su célula más insignificante. Nuestra interpretación no es sesgada porque se rediseña en cada repetición que incorpora un nuevo elemento. Vamos asimilando a la vez técnica y música en la medida de nuestro alcance y nuestro talento. Profundizamos en el significado de la pieza y desarrollamos en sus pequeños detalles la Idea Musical previa: nos convertimos en creadores al imprimir a cada pequeña tesela nuestro sello particular, nuestro sentido y sentimiento, nuestra personalidad.

Concentración, establecimiento de objetivos, integración de los elementos constituyentes de la partitura, mejora del nivel técnico y profundización en la composición: La presente fase es el camino hacia la excelencia musical. Su consecución estará tamizada por los conocimientos previos, las aptitudes y el talento que desarrolle el estudiante, pero, no obstante, ésta es una senda fiable.

II.3.3.5.- Fase 5: Definición de dificultades.

III. 3.3.5.1.- ¿Qué buscamos? Resolución de problemáticas específicas.

El diseño de los programas de estudio o *repertorio*, al que los estudiantes deben de aplicar sus conocimientos y habilidades interpretativas, se fundamenta en un concepto muy amplio y poco definido, donde los criterios se entrelazan sin una clara vía de entendimiento. Hablamos de la idea de *dificultad*. Sin duda alguna, dirimir sobre qué es más difícil cuando nos situamos en el contexto propio del Grado Superior, donde el total del repertorio en cuestión es, en esencia, las piezas y obras más representativas de los diferentes estilos a lo largo de la historia de la música, aquellas que aportaron novedades técnicas o las de mayor popularidad y, por ende, las que constituyen un logro artístico significado, no es tarea simple. De hecho, constituye ésta una de las tareas más complicadas para los departamentos didácticos, abundando largos y enquistados debates ya que, en la base del criterio de apreciación de dificultad, se sitúa el propio ideario artístico de cada profesor, donde sus prioridades marcan el sentido de lo útil, y su especial atención por determinados aspectos, la gravedad de dificultades específicas.

Al margen de tal dilema jerárquico, existe un hecho objetivo: Existen pasajes que por su diseño, su complejidad, las características físicas o gestuales que requiere, constituyen un punto de trabajo específico sobre la globalidad de la pieza, es decir, son dificultades manifiestas para todo intérprete, más allá de la rapidez o habilidad que cada uno tenga para resolverlas. Por otro lado, y en sentido obvio, se podría clasificar la dificultad académica de una determinada pieza basándonos en el número o envergadura de tales puntos, de los pasajes de dificultad específica.

La competitividad de los tiempos modernos hace que todo aspirante a profesional deba afrontar repertorio de alto nivel técnico, es decir, gravado con gran magnitud de estas realidades de dificultad, independientemente que su preparación apunte a este repertorio o no. No es el debate, pero es la realidad. Podríamos soñar con unos tribunales que buscaran la calidad de las interpretaciones de forma primada a cualquier otro elemento pero, sencillamente, no es así y, además, las necesidades laborales y artísticas modernas son de tal exigencia que lo desaconsejan.

El Protocolo responde a ello desde cualquier posicionamiento del que se parta. Tanto el profesional de gran formación técnica que necesita de atención específica para perfeccionar el control sobre un pasaje de especial dureza, como el estudiante de formación incompleta que debe de afrontar un repertorio algo superior a sus capacidades iniciales –por otro lado, la base del avance- y requiere de un método para el estudio de los pasajes que se salen del nivel global de la pieza.

Particularmente, entiendo que existen dos tipos de dificultades específicas:

- a) Las de origen artístico
- b) Las de origen técnico

Al final, todo se concreta en un gesto, en una acción motora o en la capacidad de coordinar una serie de ellas –de correlación entre idea y mecánica- pero el origen de la dificultad va a definir el modo de tratarla.

En el primer caso, a su vez, se diferencian dos:

1. Los pasajes donde la dificultad es la propia idea expresiva.
2. Los pasajes de sonoridad, donde el objeto serán los matices de color, timbre y profundidad de la producción sonora.

En el segundo caso, nos enfrentaremos a problemáticas de ejecución, de mecanización y, a menudo, de adaptación física a lo que se exige por parte del compositor.

III. 3.3.5.2.- Material específico de trabajo.

Para afrontar el desarrollo de la presente fase del Protocolo, utilizaremos el mismo material que ya necesitamos en fases anteriores, es decir: un espejo -idealmente de cuerpo entero- , un afinador cromático y un metrónomo. No obstante, como ya se verá en el siguiente punto, podrá ser de gran utilidad contar con papel pautado y lápices de colores, para poder realizar esquemas y, según el caso, destacar determinadas notas o líneas en la misma partitura de trabajo.

III. 3.3.5.3.- Procedimiento.

De todas las fases del Protocolo, la presente es la que más destacadamente requiere de la acción docente. Es, en sí misma, la justificación del profesor, de sus conocimientos epistemológicos. Integramos, pues, la labor magistral -como experiencia artística y profesional- en el contexto del trabajo del estudiante.

Sería imposible sistematizar todas las estrategias posibles para las casuísticas técnicas, sería una tesis en sí misma, un trabajo enciclopédico que, verdaderamente, podría ser un objetivo de futuro.

El profesor detecta estos espacios -que no ven salida con el procedimiento general del Protocolo- y aporta su análisis y las estrategias específicas para su resolución, la cual será desarrollada por el estudiante durante las sesiones diseñadas a tal efecto en el plan de trabajo. En este marco, se fomenta la creatividad y capacidad didáctica del profesor, que no debe ser un simple agente control del estudiante, sino que se implica en sus problemáticas y debe situarse en su punto de vista y nivel técnico para aportar soluciones.

Sería eludir la misión pedagógica de toda Tesis tiene, el no afrontar, aunque tan sólo fuera sucintamente, esta fase con una serie de ejemplos prácticos, que si bien no constituyen regla ni están expresados de forma sistemática, son un esquema válido del procedimiento que, dentro de la libertad de cátedra que cada aula y profesor, deberá ejercer, mostrando, a su vez, la línea de actuación del autor al respecto referido.

Empecemos por nombrar el tipo de problemáticas específicas relacionadas con su origen artístico. Comúnmente, se tiende a

relacionar estas con grandes frases expresivas donde la inflexión del diálogo musical constituye un problema en sí mismo, como podemos observar en el comienzo del concierto para violín y orquesta Op. 47 de Sibelius:



Figura 118.

Aquí, la problemática específica ya está cubierta por el trabajo realizado en las demás fases, ya que se ha trabajado la afinación, los desmangles y su seguridad, la diferenciación de la articulación, la dinámica y la distribución del arco, sin embargo, el impresionante calado expresivo y dramático obligará a su repetición sistemática en dinámica de *prueba y error*, independientemente al resto de la pieza, para perfeccionar no sólo la ejecución, sino matizar, adaptar e integrar la misma idea, hacerla una con el intérprete. Las directrices estéticas que el profesor realiza en clase deben de aplicarse de forma práctica, lo que requiere de un trabajo en bucle donde la crítica sobre el total del pasaje recae en la capacidad de análisis y readaptación de acciones del estudiante.

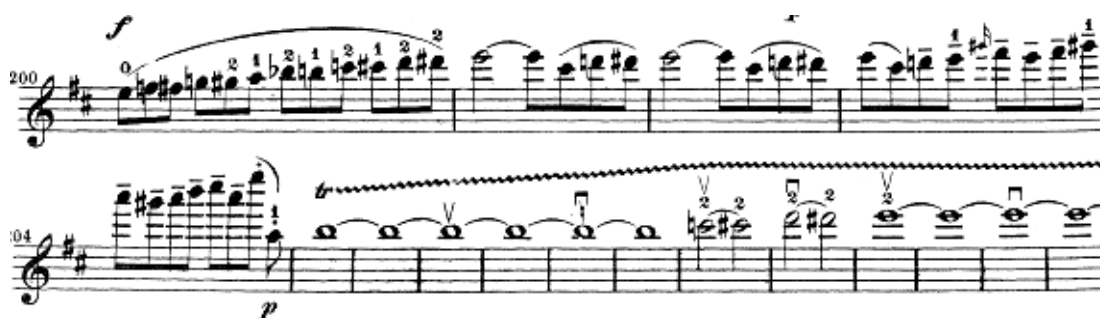
No obstante, éste es el modelo más común de dificultades específicas artísticas, otras, sin embargo, permanecen ocultas en modelos que se asemejan a dificultades técnicas o que simplemente pasan desapercibidas. Ambos casos abundan en el concierto para violín y orquesta de Beethoven.

El siguiente pasaje es el ejemplo paradigmático de frase fácil de leer que surge en medio de diferentes complejidades de ejecución, relajando la tensión del estudiante. Sin embargo, constituye un pilar esencial en el discurso musical, es el objeto principal de lo acontecido y fundamento de lo venidero, por lo que requiere de un trabajo expresivo muy especializado:



Una simple escala que sale de un trino y finaliza en un desmangue arriesgado por lo imprevisto que –en su conjunto- puede hacer fracasar todo un concierto.

Hablando de escalas, éstas suelen ser entendidas como pasajes técnicos –que sin duda lo son- pero en piezas como la referida, pueden tomar una carga musical muy destacada, pasando a ser una problemática expresiva de primer orden que, igualmente que lo anteriormente comentado, requiere de una sistemática de prueba-error dentro de los criterios de diseño musical planteados en la clase, para su consecución, veamos dos ejemplos al respecto:



Tanto en una simple escala cromática con una progresión de trinos final –caso anterior- o en la cotidiana escala natural con variaciones rítmicas al estilo Galamian, como en el siguiente caso:



Figuras 119, 120 y 121: Fragmentos de OP. 61 de L. v Beethoven.

Otra tipología de dificultad artística es la relacionada con la sonoridad, con la necesidad de imprimirle a una nota en particular (o un conjunto de ellas) de unas características muy determinadas.

Si bien este trabajo también está precedido por el realizado en la fase del Son Filé y la Construcción, existen pasajes que aún requieren de mayor tiempo de dedicación específica, siendo éste el espacio que se precisa.

Este es el caso de los finales conclusivos tras pasajes de gran dificultad técnica, a menudo en el registro sobreagudo, como el siguiente pasaje del concierto de Sibelius:



Figura 122: Detalle de fin de frase en Op. 47 de J. Sibelius.

La sucesión veloz de octavas quebradas constituye un esfuerzo notable, sin embargo, la importancia recae sobre la sonoridad del pasaje, su timbre afilado y penetrante, además de la brillantez inquebrantable a la vez que de belleza meta-humana del último *Sol*.

La dificultad se fundamenta en una suma de gestos de arco, peso de su tracción y de las características del *vibrato*. Tras el trabajo de las anteriores fases, suele ser suficiente la mera consideración específica, la concentración temporal sobre el hecho en sí.

Algo similar ocurre en el final del primer movimiento del concierto para violín y orquesta de Béla Bartók:



Figura 123: Fragmento Primer Concierto para Violín y Orquesta de B. Bartók.

En este caso, además de la última nota, que demanda una consideración específica del tipo y procedimiento de ataque, se suma la intensidad expresiva de los compases anteriores.

Pero la tipología de dificultad que más preocupa al estudiante es aquella que supone una complejidad de ejecución a nivel de coordinación. Pasajes que suponen un reto técnico en lo cuantitativo.

Por muy gravosos que éstos sean, la base filosófica sobre la que suelen solucionarse es la premisa de la disgregación del conjunto en sus componentes simples, en búsqueda de su estructura motriz más simple, sobre la cual se han de recomponer progresivamente los demás elementos.

Veamos algunos ejemplos. Una de las partituras más temidas del repertorio para violín es la Tercera Sonata para Violín Sólo de Eugène Ysaÿe, en la que encontramos pasajes paradigmáticos para poner de manifiesto una posible estrategia de reducción o simplificación de la partitura. El siguiente fragmento constituye en su definición final una dificultad técnica aparentemente insalvable:



Figura 124: Fragmento I de la Tercera Sonata para Violín Sólo de E. Ysaÿe.

Si desglosamos la partitura en sus elementos, obtenemos la siguiente sucesión de tres ejercicios:

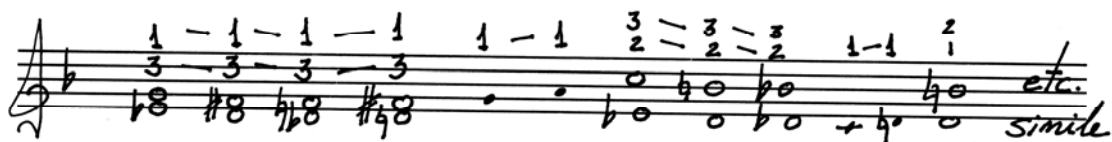




Figura 126: Ejemplo de ejercicio (II) para el desarrollo del fragmento de la figura 124.

En el segundo, nos preocupamos por dar consistencia al desmangue entre dobles cuerdas. El silencio indeterminado entre ejecuciones de parejas de acordes se empleará para preparar mentalmente la siguiente ejecución, siendo ésta firme y decidida.

Finalmente, en el tercero -a continuación- se trabaja la mecánica del trémolo:



Figura 127: Ejemplo de ejercicio (III) para el desarrollo del fragmento de la figura 124.

En ellos hemos trabajado la estructura, desde su punto más elemental. Ninguno de los mismos son complicados, ya que lo verdaderamente complicado en la capacidad de anticipar los distintos movimientos. Su trabajo nos prepara y nos predispone para re-integrar el pasaje al trabajo general de la pieza.

No siempre se trata de problemáticas polifónicas, como en el siguiente fragmento de la misma obra:

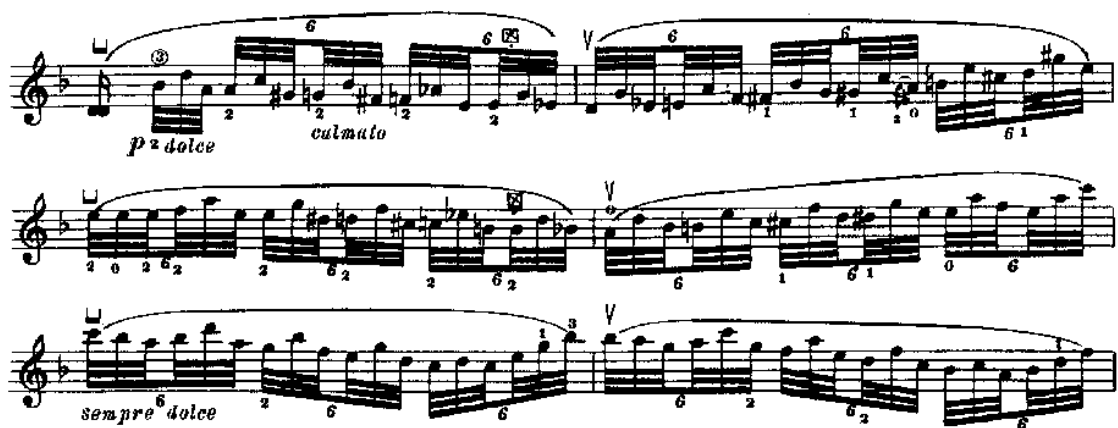


Figura 128: Fragmento II de la Tercera Sonata para Violín Sólo de E. Ysaÿe.

La simplificación gestual nos conduce a observar la verdadera problemática, donde la digitación en la escala estructural -por sustitución en muchos casos- genera un modelo poco común:



Figura 129: Ejemplo de simplificación gestual.

Posteriormente, se trabajará el pasaje según los modelos rítmicos de Galamian²⁶⁵, que nos preparará para su integración posterior en el proceso de evolución general de la pieza. Veamos una serie de posibilidades de combinación rítmica para su empleo:

²⁶⁵ GALAMIAN, I., *Interpretación y enseñanza del violín*, Pirámide, Madrid, 1998.

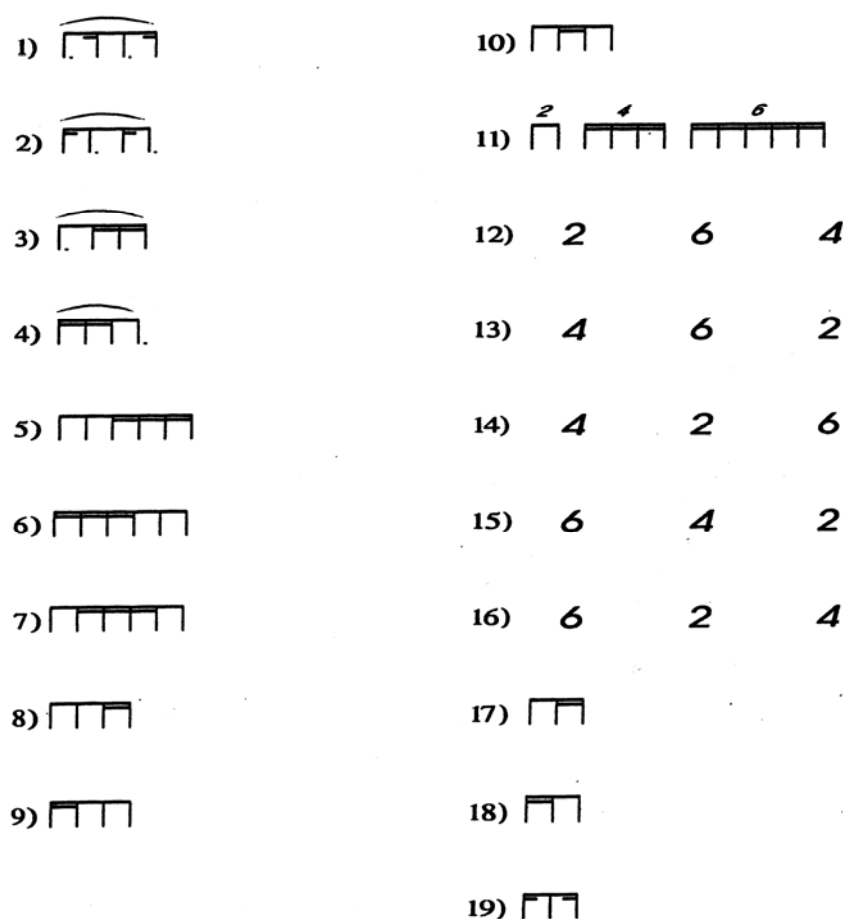


Figura 130: Diferentes modelos de trabajo rítmico propuestos por Galamian.

Determinados casos de simplificación requieren de un extra de análisis; no sólo basta discriminar la mecánica de la mano izquierda sino también considerar el gesto y la distribución del arco.

Tal caso es el pasaje de gran virtuosismo que propone, de nuevo, Sibelius en su concierto:



Figura 131: Detalle polifónico en Op. 47 de J. Sibelius.

Este pasaje, heredero de refinamientos polifónicos del Barroco y de la Escuela Italiana (Tartini o Paganini, entre otros) requiere de considerar el punto de ataque del arco en cada una de las dobles cuerdas una vez ya solucionado el trino. Para ello se propondría la siguiente sucesión de ejercicios -nos centraremos en el tercer compás del fragmento mostrado como base de la problemática-:

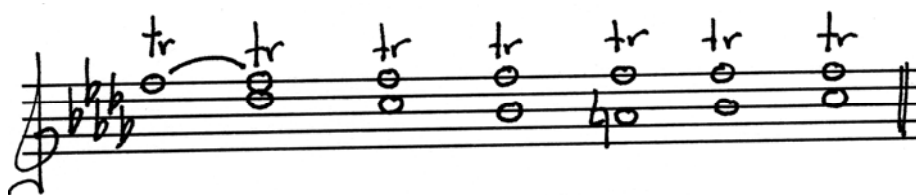


Figura 132: Ejemplo de ejercicio (I) para el desarrollo del fragmento de la figura 131.

En el primero trabajaremos la definición del trino en sus diferentes combinaciones de digitación.



Figura 133: Ejemplo de ejercicio (II) para el desarrollo del fragmento de la figura 131.

En el segundo, partimos de la subdivisión natural del arco en seis puntos de ataque. Se entrenará cada ataque por separado, manteniendo la nota superior. Ello nos dará la información necesaria para comprender el tipo de gesto –tanto de brazo como de dedos– que se requiere en cada una de ellos.



Figura 134: Ejemplo de ejercicio (III) para el desarrollo del fragmento de la figura 131.

Una vez trabajado cada ataque y controlado independientemente, unimos dos. Con posteridad proseguiremos con la secuencia hasta unir los seis, siempre cada uno en su posición de ataque. Una vez conseguido tal ejecución, será el momento de afrontar el trino sobre la voz superior.

Para finalizar esta enumeración de casos no exhaustiva, hay que nombrar aquellos pasajes que su estrategia principal está en agregar más que simplificar o reducir. Un pasaje paradigmático de ello es el siguiente extraído del emblemático e imprescindible para la formación de todo violinista *Concierto de Mendelssohn*:



Figura 135: Fragmento del Concierto para Violín y Orquesta de F. Mendelssohn.

La sucesión de cambios en un tempo veloz y un nivel de tensión musical muy elevado, hace de este pasaje un punto negro tanto para afinación como para la claridad de la pulsación y la articulación rítmica. Para su superación, ha de trabajarse agregando las notas que uniría cada desmangue. Este trabajo, una vez consolidado, literalmente *educa* el movimiento de la mano izquierda una vez en la interpretación final. Veamos el ejercicio:



Figura 136: Ejemplo de ejercicio para el desarrollo del fragmento de la figura 135.

Es especialmente destacable el empleo de la construcción y el *glissando* del último desmangue. Es un procedimiento muy útil y frecuente.

En resumen, tan sólo son ejemplos, como decía anteriormente, de un sinfín de posibilidades que, por otra parte, no son otra cosa que el día a día del profesional: Desvelar las estrategias apropiadas para la superación las dificultades específicas. En este proceso intervienen experiencia, observación, traslación de patrones aprendidos, visualización de la estructura fundamental y elaboración de una hipótesis sobre la que trabajar que, la puesta en práctica dará el veredicto de su funcionalidad. En un todo creativo, ¿no estamos, acaso, ante la definición de un modelo científico?

III. 3.3.5.4.- Función didáctico-científica: El todo complejo visto como la suma de sus partes simples y la elaboración de estrategias específicas.

El presente trabajo aporta una visión científica al proceso de estudio de la interpretación, como ya hemos mencionado en numerosas ocasiones. De todos sus elementos, quizás nos encontremos en la fase donde la creatividad y la conjugación de los conocimientos previos en un modelo de continua investigación, se describe en una mayor cercanía formal a lo que, en otras áreas del conocimiento, realizan los profesionales denominados científicos. El profesor, en este caso, cuenta con una problemática definida por las características del estudiante, el pasaje en cuestión y el nivel de exigencia académico, delimita un campo de agentes activos y pasivos de influencia (variables) y trata de elaborar una estrategia que lleve al estudiante a la consecución de los objetivos. La acción pedagógico-didáctica, como ciencia, pasará al estudiante como modelo de futuras estrategias en las que será él el promotor.

Dar reglas es, en el caso que nos ocupa, vano. Pero sí es posible aportar un concepto que debe prevalecer y que ya ha sido empleado en las fases precedentes del Protocolo: La mayor dificultad técnica es la suma de pequeñas realidades motrices simples y sencillas de ejecutar. La dificultad radica en la capacidad de hilarlas cognitivamente, de dar correlación a la idea y que seamos capaces de procesar la información en tiempo y forma.

Siguiendo este principio, y apoyándonos en lo expresado en los pasajes ejemplo anteriormente expuestos, podemos afirmar que todo es cuestión de disgregar el todo complejo en sus sustrato y, analizado éste, superarlo parte a parte. El resto, sencillamente, es experiencia y observación de aquellos que cuentan con más que tú. A modo de *jurisprudencia*, el alumno aprende del profesor sus estrategias y, sobre todo, la lógica de ésta, su proceso de deducción. En el epígrafe anterior se ha expuesto de forma breve y simplificada lo que el autor suele aconsejar a sus estudiantes, sírvase como guía.

II.3.3.6.- Fase 6: Control del tempo final.

II. 3.3.6.1.- *¿Qué buscamos?: Determinación del tempo de interpretación.*

La velocidad de ejecución es considerada, tradicionalmente, como un reflejo del virtuosismo, de lo genial, casi un signo mágico venerado por los estudiantes que comienzan el estudio de una pieza. Nada más lejos de la realidad, estamos ante el hecho menos creativo, artístico e intelectual de la interpretación. Es sólo una capacidad física que se trabaja y desarrolla por medio del entrenamiento.

La creación artística se fundamenta en la Idea Musical y va tomando forma a lo largo de la Fase de Construcción, donde el intérprete desarrolla su creatividad desde las células más pequeñas de la obra hasta su concepto global. La velocidad de ejecución plantea una problemática intensa, sin duda, pero tan sólo desde el punto de vista físico, de la coordinación somática, de la *correlación*. Para ello contamos con una serie de herramientas empíricas que tomamos tanto de la experiencia instrumental -metodología clásica- como de las más modernas tendencias descritas por la Ciencia de la Educación Física y el Deporte: el entrenamiento, el estudio. Éste nos llevará desarrollar al máximo nuestras cualidades y, en la medida de lo posible, elevar nuestro nivel ejecución hasta los objetivos marcados.

No obstante, todo intérprete debe entender que cada uno de nosotros contamos con una cualidades físicas básicas que definen los márgenes de nuestra capacidad y los límites de nuestra evolución. Comprender esta realidad es un paso enorme hacia la madurez como profesional, aunque, igualmente, hasta el más estrecho de los márgenes puede evolucionar hasta puntos sorprendentes con un correcto entrenamiento, con una acertada línea de estudio.

Podemos afirmar que nuestro planteamiento personal ante una pieza de grandes exigencias técnicas (especialmente en lo virtuoso y con tempo veloz) debe ser dual; por un lado confianza en el método de trabajo, con tenacidad y dando el tiempo adecuado a los procesos descritos en el entrenamiento. Por otro lado, asimilar nuestros límites, que no deslucen en ningún caso la belleza, corrección o genialidad de una interpretación. Un buen sistema de estudio acercará siempre la velocidad de ejecución al margen de lo aceptable. Nuestras capacidades, eso sí, definirán el esfuerzo que para ello empleemos.

La velocidad es tan sólo un recurso, sin duda útil, pero uno más dentro de la voluminosa lista con la que contamos para hacer de una pieza algo nuestro, correcto y especial. De esta manera evitaremos la absurda frustración de no alcanzar el acrobático tempo que nos

fascinó en una determinada grabación. La obra musical tiene en sí un gran abanico de tipos de interpretación y tempo en el que todos encontramos aquel en el que nos sentimos cómodos y podemos desarrollar nuestra creación interpretativa.

Determinar este tempo y desarrollar la capacidad de ejecutarlo con fluidez, solvencia artística y fidelidad a la Idea Musical será nuestra prioridad y objetivo en la presente fase del protocolo.

II. 3.3.6.2.-Material específico de trabajo.

A medida que la velocidad se eleve durante el proceso, la funcionalidad del afinador cromático disminuye hasta, a partir de un punto, perder por completo la capacidad de ofrecernos una información objetiva de nuestra precisión de entonación. Este hecho podría justificar su no exclusión como material necesario. No obstante, la posibilidad de comprobar ciertas notas de valor largo, aunque tan solo fuera como sonda estadística, justificaría su inclusión.

De cualquier manera, los dos elementos esenciales en esta fase son espejo y metrónomo, ambos utilizados análogamente a lo descrito en fases anteriores.

II. 3.3.6.3.-Procedimiento.

Procederemos de la siguiente manera:

Partiremos desde lo que denominamos *mínima velocidad de ejecución común*. En aquellas piezas que no hayan presentado pasajes de necesidades especiales (fase 5), la m.v.e.c. coincidirá con la utilizada en el proceso de construcción (fase 4). De haberse encontrado con pasajes que requieran de *definición de dificultades*, la velocidad será aquella que permita su ejecución en el nivel de desarrollo en el que se encuentre el pasaje, es decir, aquella a la que podamos afrontar su interpretación sin carencias.

Dado el estadio avanzado en el que nos encontramos, es de suponer que los fragmentos objeto de la fase 4 ya están en disposición, al menos, de ser ejecutados a tempo de construcción. De cualquier forma, sea cual sea el m.v.e.c., debe de regir en la totalidad de la pieza, aunque nos parezca demasiado lento. Bajo ningún concepto podemos describir áreas diferenciadas en velocidad. La relación entre las fases 4 y 5 es de carácter *biyectivo*, volveremos a ello más adelante.

La pieza se interpreta completa, sin interrupción ni paradas. La fluidez entre estructuras debe favorecer en todo instante la comprensión de la pieza.

Cuando se haya alcanzado una sensación de control satisfactoria, se incrementará la velocidad en un máximo de 5 pulsaciones por minuto en el indicador del metrónomo y repetiremos procedimiento y objetivo.

¿Por qué este máximo incremento de 5 pulsaciones por minuto? Este dato se sustenta en tres pilares: la experiencia del autor del protocolo previa al trabajo de investigación –punto de partida de todos los elementos prácticos del presente estudio-, diversos criterios de funcionalidad –que desarrollaré a continuación- y la validación empírica del propio protocolo –hecho a posteriori que se desarrollará en la Parte Tercera del presente estudio-.

En relación a los criterios de funcionalidad: si bien lo ideal hubiera sido definir una escala de evolución porcentual con base en la velocidad ya controlada, esto complicaría la fluidez del proceso de estudio al tener que realizar en cada evolución un cálculo. En aras de una absoluta simplicidad, se establece empíricamente una máximo de subida. Dentro de este margen, es la experiencia de cada estudiante, el análisis de sus sensaciones el que define cuánto ha de incrementarse la velocidad. Sin duda alguna, esta elección personal es positiva ya que, en esencia, se trata de la mejor ponderación cualitativa posible, ya que está en constante adaptación al aprendizaje.

La progresividad de la evolución está garantizada con el máximo de incremento propuesto. Por un lado, en los primeros pasos de la fase, cuando aún el tempo es reducido, el incremento de 5 pulsaciones por minuto es prácticamente inocuo, es decir, podemos afirmar que si un estudiante es capaz de interpretar una pieza a la velocidad de construcción (x) puede hacerlo a $x + 5$ p/m. Estos pequeños pasos no constituyen un esfuerzo considerable para el estudiante pero, a medio plazo, la distancia recorrida es más que notable. De hecho, nos enfrentamos a una tentación que pudiera dar al traste con la efectividad del trabajo; al ser tan leve el incremento en los primeros pasos, el estudiante siente la necesidad de elevar la velocidad de forma más sensible. Estamos ante uno de los principales errores del estudio tradicional:

La insistencia sobre la necesidad de estudiar lento está generalizada en la metodología clásica, pero, ¿cómo pasar de este punto a la ejecución a tempo? Aquí está el paso donde muchos estudiantes caen en error tratando de dar un salto directo o, en el mejor de los casos, en

dos o tres escalones intermedios. Nuestro cuerpo no aprende tan rápido, necesita una evolución más graduada y progresiva, larga en el tiempo para dejar espacio a la supercompensación de esfuerzos. Sólo un incremento tan aparentemente leve propicia una adaptación sencilla y casi natural de todos los elementos de la interpretación que ya hemos prefijado en la fase de construcción. Saltos más amplios, de poderse dar, generarían una pérdida de información que, en suma y al final del proceso, sería inaceptable.

Subir un máximo de 5 p / m es, en muchos casos, casi como repetir lo mismo, solo que más cerca de nuestro objetivo.

Las primeras veces que se traslada este trabajo a un estudiante siempre se produce la misma reacción; a sus ojos, se va demasiado lento. Nada que ver con la realidad. Cada paso es firme y afianza el conocimiento sin necesidad de repeticiones innecesarias. La fase de experimentación empírica vendrá a validar este hecho: ahorramos tiempo y optimizamos resultados.

Esta fácil adaptación que nuestros movimientos realizan a las nuevas velocidades gracias a la reducida escala de crecimiento, va definiendo con exactitud los golpes de arco y los gestos técnicos más complejos.

A medida que nos acercamos a un tempo de ejecución de 100 pulsaciones por minuto, la escala de crecimiento de 5 es cualitativamente más amplia y sensible, no obstante, no deja de tener validez, es decir, es un salto plausible. De cualquier forma, se trata siempre de un máximo, teniendo más importancia que nunca en la fase el criterio personal del estudiante.

Con la velocidad se generarán nuevas dificultades o fragmentos de necesidades específicas. Es por ello por lo que anteriormente se mencionaba que entre las fases 5 y 6 existía una *relación biyectiva*. Si el trabajo de definición de dificultades (fase 5) habilitaba para el comienzo del trabajo de la presente fase, el control del tempo final pondrá de manifiesto pasajes que requieran un trabajo específico para poder elevar su velocidad, por lo que serán remitidos a la fase anterior. La interrelación entre fases es una virtud del protocolo que deberá ser gestionada con una buena planificación; en primer lugar por parte del profesor y, más adelante, será el propio estudiante quien adquiera la aptitud de auto-planificarse basándose en sus propias necesidades. En el presente estudio se aportará una serie de líneas normalizadas que sirven de base al desarrollo de la experiencia particular de cada violinista que trabaje según el protocolo.

No sobrepasaremos en sesión de estudio el 90 % de la velocidad final, nos reservamos este esfuerzo para las sesiones de auto-evaluación (grabación o toma de datos) y los ensayos con pianista y clases con profesor. Debemos entender que estudiar es, en símil, como cargar la batería, siempre trabajando a un punto por debajo de nuestro máximo nivel. Si abundáramos en interpretar al 100%, el efecto sería de descarga, es decir, usamos lo trabajado, no seguimos incrementando en nivel ni afianzando el aprendizaje somático. Sólo en momentos puntuales nos emplearemos con la totalidad de nuestros recursos, siendo el momento de analizar el estado de evolución y comprender tanto el camino recorrido como el que resta hasta la Idea Musical.

Independientemente de dónde nos hayamos quedado en la anterior sesión, comenzaremos siempre, al menos, por el 50 % del tempo final. Este dato podría modificarse en relación a la duración de la pieza. En cualquier caso, deberíamos de comenzar por un valor sensiblemente inferior al último alcanzado en la sesión anterior. Veamos un breve ejemplo:

En una pieza de 5 minutos de duración donde el pulso de negra sea a 140 p/m. Con máximo incremento en cada evolución. Cada número corresponde a las pulsaciones por minuto y representa las evoluciones realizadas, no las repeticiones de cada una hasta alcanzar el control necesario que habilite a la progresión. Tiempo de sesión: de dos a tres horas.

1ª Sesión: 50-55-60-65-70-75.

2ª Sesión: 70-75-80-85-90-95.

3ª Sesión: 70-75-80-85-90-95-100-105.

4ª Sesión: 70-75-80-85-90-95-100-105-110-115-120.

5ª Sesión: 70-75-80-85-90-95-100-105-110-115-120-125.

6ª Sesión: 70-75-80-85-90-95-100-105-110-115-120-125-130.

7ª Sesión: 70-75-80-85-90-95-100-105-110-115-120-125-130.

Observamos cómo en cada sesión alcanzamos mayor número de evoluciones, esto se debe a que, independientemente de comenzar por la misma velocidad, a medida que avanzamos en las sesiones, cada vez necesitamos menos repeticiones por cada evolución. Idealmente, a partir de la tercera sesión, hasta llegar al límite de la última sesión realizada, con una repetición debería bastarnos para progresar a la siguiente. Las dos últimas sesiones renuncian a sobrepasar el límite del 90 % , tal y como ya hemos comentado.

Una consideración: las expresiones porcentuales son tan sólo una forma de entender el proceso. Nunca son reglas u objetivos prioritarios. Según la filosofía interpretativa aquí expresada, el trabajo es un límite al infinito, es un diseño que evoluciona hasta aquel punto donde nuestras posibilidades o nuestro tiempo disponible nos lleven. No se trata de cubrir porcentajes, se trata de conocer nuestra evolución y conocer en que grado de la estética generalizada se encuentra.

II. 3.3.6.4.- *Función de concreción de la articulación del arco.*

El ritmo no sólo es un elemento inherente a la Idea, no sólo una capacidad abstracta del músico por la que entiende y maneja el pulso musical, es, ineludiblemente, un hecho objetivo en la ejecución: Una necesidad mecánica, una definición somática.

De nuevo es Dominique Hoppenot ²⁶⁶ una de los pocas personalidades que abordan el tema con verdadera claridad. En relación a los instrumentistas de cuerda afirma que *los defectos rítmicos que éstos manifiestan pueden proceder efectivamente de una carencia fundamental de tonicidad que les incapacita para mantener un impulso, o crearlo incluso. Sin embargo, con mucha más frecuencia, un manejo instrumental defectuoso resulta ser la causa y ahí abordamos un punto que concierne esencialmente el empleo del arco.* Convergemos, por ende, en el convencimiento de la íntima relación existente entre ritmo y arco, que alcanza nivel de identidad en lo que tradicionalmente viene a denominarse *golpe de arco*, uno de los pilares más complejos y sobre-estudiados de la técnica instrumental.

Evidentemente, no debemos confundir medida y ritmo, si bien la primera, con la ayuda del metrónomo, es el punto de partida de lo que podríamos definir como *ritmo interior*, o, en otras palabras, a la cadencia legible y dinámica que dota de contenido e interés al material sonoro, el cuál es manejado por el intérprete según el criterio que emana de la Idea Musical.

Este ritmo, clave, esencial e ineludible en el hecho artístico de la interpretación musical, debe ser legible para el oyente, es decir, no debe estar soslayado por otros elementos. Es, en el caso del violín, una realidad sonora definible en su audición y definida en su ejecución, mayoritariamente ²⁶⁷, por la acción del arco: por su articulación.

²⁶⁶ HOPPENOT, D., *El violín interior*, Real Musical, Madrid, 1991.

²⁶⁷ La acción rítmica y ordenada de la articulación de la mano izquierda (desmangues y pulsación) es un componente que se da por entendido al ser el punto de partida sin el cuál no podríamos definir la problemática que nos ocupa en este momento.

Es por ello por lo que existen tantas posibilidades de articulación con el arco como Ideas Musicales potenciales, en otras palabras, cada rítmica particular requiere de una ejecución precisa y, en esencia, única. Tal grado de complejidad ha propiciado un desarrollo teórico ingente al respecto, ya que una mayor capacidad expresiva y técnica con el arco ha propiciado a lo largo de los últimos tiempos una mejor crítica artística al intérprete que la empleara, constituyendo un gradiente de perfección profesional y de categoría artística.

Desde los Tiempos del tratado de Leopold Mozart, los intérpretes con mayor versatilidad en el dominio de los diferentes modelos de arco eran los más apreciados al poseer, objetivamente, más herramientas para diversificar la Idea Musical. Pero fruto de su capital importancia, en los tiempos modernos, se ha alcanzado un grado de tecnificación que pone en peligro el sentido original de la funcionalidad artística del arco. Una especie de *ciencia de los golpes de arco* se extiende en el mundo académico: Un sin fin de terminologías entramadas en complejos árboles genealógicos que pretenden poner orden a cientos de posibles combinaciones de gestos técnicos. En ciertos casos, el golpe de arco es más relevante que el motivo artístico que pudiera inspirarlo. Es más apreciado el uso de técnicas de audacia circense que su verdadero contenido en el contexto artístico.

No cabe duda, como en el resto de aspectos inherentes al virtuosismo como realidad interpretativa, que ser un maestro en esta tecnificación es un mérito que conlleva réditos profesionales considerables. No obstante, de nuevo me permito recordarlo, mi objetivo se centra en la realidad de nuestro Sistema Público de Enseñanza, donde esta complejidad artificial sólo deriva en un esfuerzo desproporcionado a los objetivos necesarios y, en determinados casos, confusión entre lo que constituye simple nomenclatura (terminología aleatoria que se emplea en definir una de las incontables variables posibles) y verdadero conocimiento epistemológico.

Debemos conectar en todo momento los extremos de la cadena correlativa entre Idea Musical y golpe de arco, veamos un gráfico:

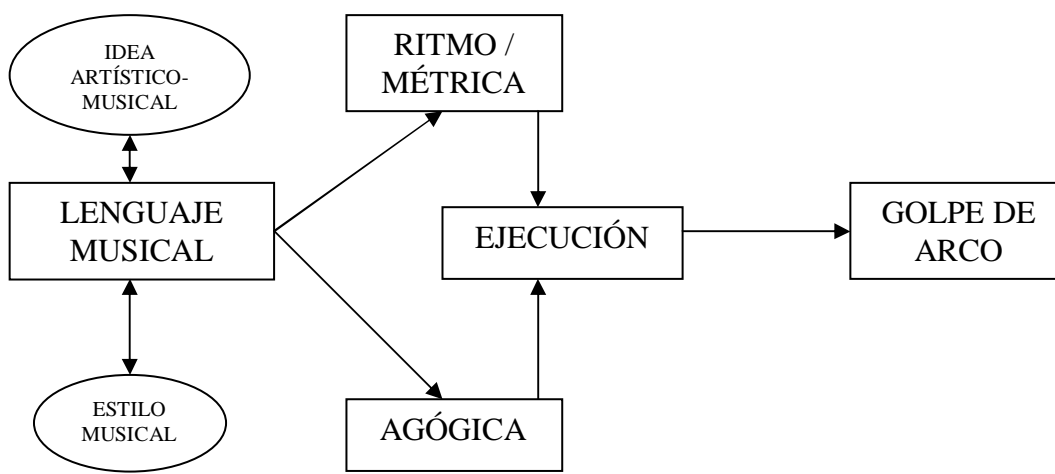


Figura 137: Cadena correlativa entre Idea Musical y golpe de arco.

La definición y control del tempo final será, a su vez, definición y control del golpe de arco en su gesto preciso definitivo:

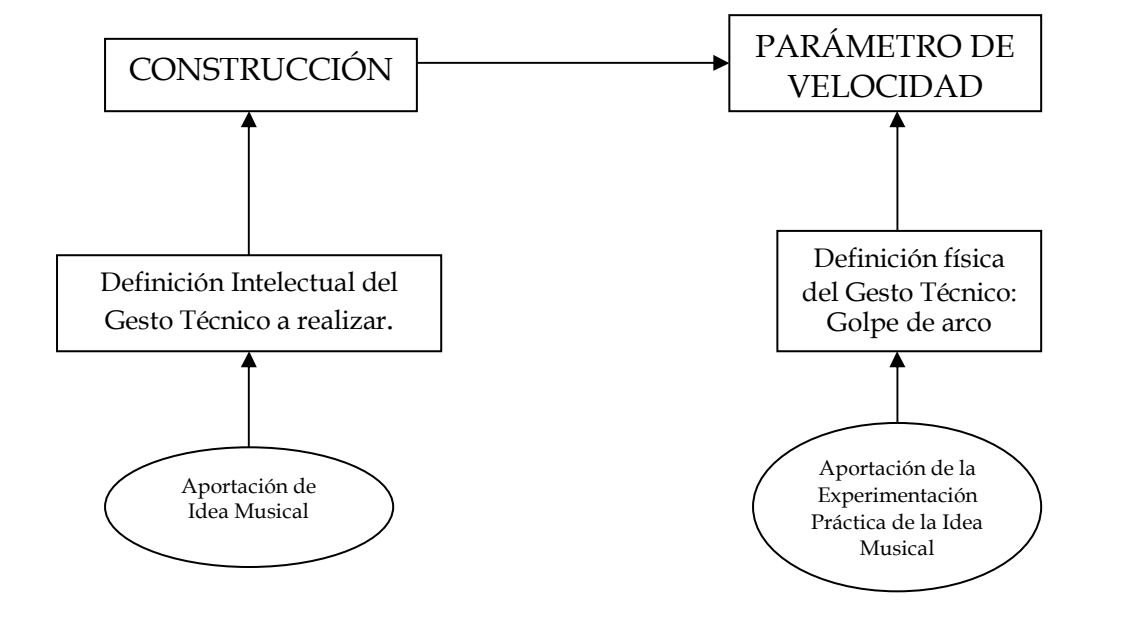


Figura 138: Parámetro de Velocidad.

Este alejamiento de la visión formalista de los tratadistas clásicos nos ayuda a la comprensión de la técnica de arco desde un punto de vista funcional y musical, alejándonos de perspectivas complejas y teorizantes. Para ello nos basamos en dos pilares:

- 1) La mecánica de arco. (Ver lo expresado en II. 3. 3. 1.)
- 2) La correlación Idea → Gesto. (Presente apartado)

Es significativo observar cómo autores como Flammer y Tordjman²⁶⁸ o Galamian²⁶⁹, vinculan cada patrón a pasajes y fragmentos de repertorio, conscientes de que el verdadero ejemplo no es el gesto sino el modelo artístico, en oposición a, por ejemplo, la opción personalizada en Sevcik, que realiza un análisis científico de la práctica totalidad de la combinaciones posibles al margen de su contexto musical. No obstante, él mismo cede a la necesidad de contexto musical para comprender la práctica del golpe de arco cuando en una de sus obras más destacadas para el estudio y desarrollo de la técnica de la mano derecha, su Op. 3²⁷⁰, la organiza como tema y variaciones. Podemos observar cómo es el criterio del lenguaje quien define la necesidad gesto-técnica.

Un conocimiento preciso de la mecánica, una trama conceptual simple pero funcional de los patrones fundamentales de golpes de arco y, sobre todo y necesariamente, una Idea Musical que va tomando forma sonora a medida que evolucionamos en el control del tempo final, nos aportará todo el conocimiento que, al respecto de la articulación del arco, sea imprescindible para la consecución de la obra.

Una matización final: Podemos entender la técnica de arco al margen de la partitura o de criterios musicales relacionados con ella. ¿Cómo explicar que en una misma pieza, en versión de dos intérpretes distintos, apreciamos golpes de arco completamente diferentes? En efecto, estamos ante un recurso expresivo más al servicio de la creatividad del intérprete. Al igual que cuando en una fermata donde la simple repetición de un motivo ya expuesto, se ejecuta con una riqueza articuladora nueva, éste genera el interés y la admiración del público. Los golpes de arco son, en esencia, parte de la dialéctica interpretativa. Forma parte del trabajo del profesional profundizar en el conocimiento de las posibilidades al respecto, siendo siempre la Idea Musical el espacio donde demos contenido al gesto, otorgando validez, por ende, al presente planteamiento metodológico.

²⁶⁸ FLAMMER, A., TORDJMAN, G., *El violín*, Editorial Labor, Barcelona, 1991.

²⁶⁹ GALAMIAN, I., *Principles of the violin playing and teaching*, Englewood, 1962.

²⁷⁰ SEVÇIK, O., *The original Sevcik Violin studies, 40 Variations*, Op. 3, Bosworth, London, 1901.

II.3.3.7.- La improvisación como integración epistemológica de las novedades técnicas desarrolladas en las Fases del Protocolo.

Como afirma Carbonell ²⁷¹, el siglo XX ha asistido al desmantelamiento de la idea de forma. No pensamos en formas y a su vez, no tenemos formas fijas de pensar; de sonar. No creamos como algo invariable a través del tiempo. Las aparentes formas momentáneas son hechas y deshechas, a la deriva del tiempo. La dinámica artística fluye y tras producirse, ya es pasado anacrónico; este es nuestro contexto actual, tan humano y tan fugaz. La práctica instrumental se ve envuelta en este pensamiento estético. El pasado siglo ha vivido la expansión de esta práctica musical que, en la actualidad, ocupa un lugar académico relevante en el Sistema Público de Enseñanza Andaluz, en gran medida gracias a trabajos de investigación como los realizados por el Doctor Antonio Contreras²⁷², tendentes a integrar este concepto en los parámetros de la práctica de la musicología moderna, su aplicación didáctica y su validez como método de creación artística.

La atención creciente de la improvisación como un aspecto esencial en la educación musical occidental es reciente en comparación a su valor tradicional en culturas de Asia y América del Sur, como afirma Contreras. Su potenciación en la primera mitad del siglo XX en Europa viene de la mano de pedagogos musicales como Dalcroze o Kodaly, generadores a su vez de relevantes investigaciones de contexto más contemporáneo como la realizada por Patricia Campbell²⁷³, con un marcado sentido de interculturalidad.

Son innumerables las definiciones que se ofrecen sobre este hecho, tantas como perspectivas de aproximación a la materia. En nuestro propósito, nos es especialmente interesante la que realiza Pascual Pastor cuando afirma que *la improvisación musical es la forma que mejor representa al juego simbólico sonoro, al igual que el juego, nace de la curiosidad manipuladora sobre la sonoridad de los instrumentos musicales en la búsqueda de significatividad*²⁷⁴.

²⁷¹ CARBONELL, F., "Improvisación, música y pensamiento contemporáneo" en *Doce notas preliminares*, nº 10, consultado en Julio 2006 en <http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=19&pag=3>

²⁷² CONTRERAS VILCHES, A., *El "Guitagrama": Un lenguaje para la composición musical dinámica*. Tesis Doctoral. Departamento de Estética e Historia de la Filosofía. Universidad de Sevilla. 2002. Antonio Contreras Vilches es profesor del C.S.M. de Córdoba.

²⁷³ CAMPBELL P., *Lessons from the world*. Schirmer Books. Nueva York. 1991.

²⁷⁴ PASTOR CORDERO, P., "La investigación educativa musical" en *Eufonía: Didáctica de la música*, Nº 8, 1997, pag. 37.

Simbolismo sonoro, curiosidad, manipulación y búsqueda de significado son conceptos que integran el nuevo conocimiento técnico a la trama conceptual del estudiante. Poder desarrollarlo sin parámetros predefinidos afianza la seguridad del joven violinista en aquello que se abre a su conocimiento por primera vez.

Los valores del juego como herramienta de aprendizaje, otro concepto esencial, no son nuevos en la didáctica musical (Hemsey de Gainza²⁷⁵ y Arguedas Quesada²⁷⁶ entre otras numerosas referencias).

Éste es nuestro objetivo: jugar e integrar. Sacar del contexto donde se produjo la nueva dificultad y, en un nuevo marco artístico fruto de nuestra creatividad más espontánea, improvisadamente, ser capaces de aplicar la habilidad o técnica como herramienta expresiva. Según esto, nuestro trabajo específico sobre una pieza se convierte en un continuo flujo de conocimiento epistemológico que nos dotará para nuevos retos y circunstancias profesionales.

¿Cómo procederemos pues? No podemos considerar este trabajo como una fase propiamente dicha, es, más bien, una recomendación que potencia los valores del protocolo. Su uso estará en función del tiempo que el estudiante disponga:

Al finalizar la sesión de trabajo según la planificación establecida, muy especialmente si se ha trabajado la fase de definición de dificultades, se dedicará unos minutos a la improvisación utilizando los motivos y gestos técnicos más relevantes que hayamos estudiado. Este momento debe resultar del todo relajante, a modo de distensión previa al reposo en un entrenamiento físico.

III. 3.3.8.- Sesiones complementarias.

Para concluir la descripción del Protocolo, sólo falta una breve referencia a tres tipos de sesiones que aparecerán en los planes de trabajo de los diferentes grupos experimentales pero que no han sido incluidos como constituyentes de las distintas Fases de Trabajo. Hablamos de la *Toma de Datos*, el *Calentamiento* y el *Descanso*.

Su mera denominación nos traslada la práctica totalidad de su función y características.

²⁷⁵ HEMSEY DE GAINZA, V., *La improvisación musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1983.

²⁷⁶ ARGUEDAS QUESADA, C., "La improvisación y el currículo escolar", en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 3, Número 2, 2003.

Las Tomas de Datos serán las sesiones donde el alumno, sin transición, grabe la pieza a trabajo, ha modo de registro del avance realizado y dentro de una mentalización propia de la *escena* o el examen. Tras ella, se realizará el o los cuestionarios oportunos, donde el estudiante se valora y puntúa, según se dará cuenta más adelante. Tras lo cuál, dentro aún del proceso experimental –observación directa- se desarrollará la *clase individual*, de la que también se extraerán datos útiles para la investigación.

El Calentamiento en la actividad interpretativa instrumental cumple las mismas funciones básicas que en la Actividad Física y el Deporte (ver epígrafe II.2.1.). No obstante, no tiene idéntica acepción en el caso que nos ocupa. Está íntimamente relacionado con el descanso, y trata de aportar cierto grado de actividad motriz sin alcanzar a constituir un esfuerzo. Se desarrollará en un espacio limitado de tiempo que su estructura y procedimiento quedará a libertad del estudiante. Principalmente se aconsejará que conste, en orden preferente, de las siguientes actividades: Gimnasia, Son Filé aplicado e Improvisación.

El Descanso, punto de esencial importancia en la Teoría del Entrenamiento (ver II. 2.2.3.) será situado de forma estratégica para favorecer los procesos de asimilación y aprendizaje motriz. Será especialmente importante que sean respetados de forma integral respecto a la actividad de los sujetos, no pudiendo tocar el violín en otras asignaturas o actividades.

PARTE TERCERA: EXPERIMENTACIÓN Y ESTUDIO DE CASOS

III 1.- Aplicación práctica en el Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música de Córdoba.

III.1.1.- Contexto educativo: Conservatorio Superior de Música de Córdoba.

La acción docente no es un medio abstracto, sino que responde a unos estímulos determinados en proporción y función relativa a los mismos. Sobre este principio axiomático se fundamenta la mayoría de las investigaciones educativas. Igualmente, ha sido idea generadora de gran parte de la filosofía estructural del protocolo de trabajo a estudio. En otras palabras, es la praxis la que aboca a teorizar y elaborar hipótesis de investigación. No cabe duda que distintas realidades conducen inefablemente a distintas inquietudes. Este es el caso de la presente investigación; tiene su raíz en un contexto determinado que afecta tanto al autor-investigador como a los objetivos de la misma, tamizando un gran número de factores, siendo especialmente relevantes aquellos que se relacionan con los sujetos estudiados y los métodos de evaluación aplicados.

En el presente apartado delimitaremos cuantitativamente el contexto aludido en orden de especificidad: La ciudad, espacio social, el conservatorio, marco institucional, y el aula, máxima concreción contextual.

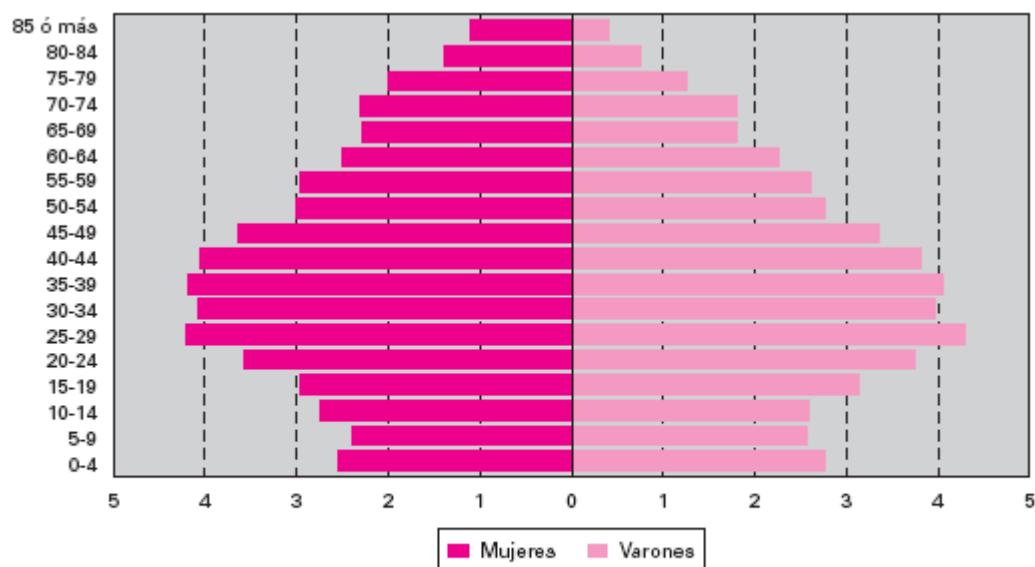
III. 1.1.1.- Datos referentes a la demografía, realidad socio-económica y actividad cultural de la ciudad de Córdoba²⁷⁷.

Córdoba, con 323.745 habitantes, es la tercera ciudad de la Comunidad Autónoma de Andalucía en población de derecho tras Sevilla y Málaga. Aglutina al 41% de la población de su Provincia homónima. A continuación, en la línea de las sociedades europeas actuales, podemos observar su pirámide de población donde es patente la baja natalidad frente a épocas pasadas y donde el grueso poblacional se centra en la franja de edad 25-50 años y donde la franja 70-85 iguala o supera a la correspondiente a 0-10, apuntando a un envejecimiento de la población.

²⁷⁷ Los datos que a lo largo del epígrafe se refieren proceden de:

Informe Económico y social de la Ciudad de Córdoba 2004, realizado por ESECA para el Excmo. Ayuntamiento de Córdoba.

Instituto de Estadística de Andalucía, Consejería de Economía y Hacienda de la Junta de Andalucía, *Un siglo de demografía en Andalucía*, publicado en <http://www.juntadeandalucia.es/iea/sid/contenido.htm#id4>.



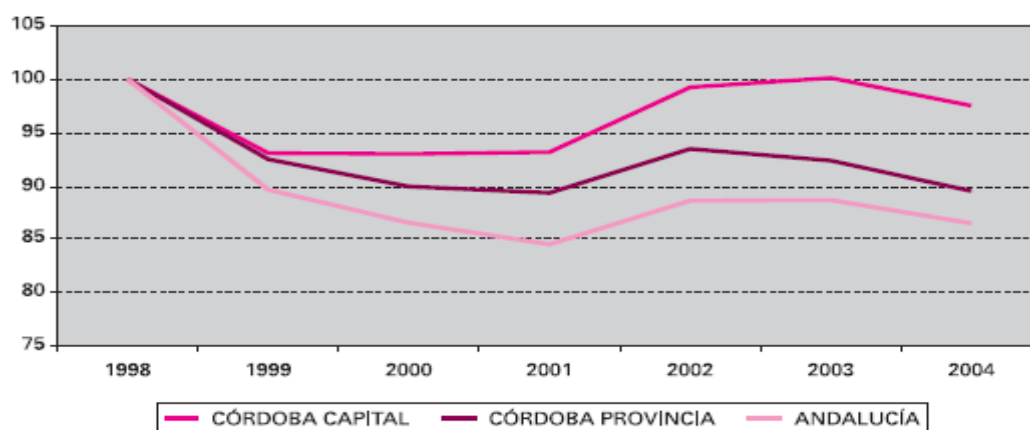
FUENTE: Centro de Proceso de Datos. Excmo. Ayuntamiento de Córdoba. Elaboración propia.

Figura 139: Pirámide de Población de la ciudad de Córdoba.

Los datos sociométricos, así como los indicativos de riqueza estándar, apuntan a considerar a Córdoba como una ciudad *en la media andaluza*. Para el tema que nos ocupa, estos indicadores nos van a revelar la potencialidad de reclamo de ocio-cultura que la sociedad cordobesa. No quisiera decir con ello que existe un binomio entre riqueza y desarrollo cultural, ya que existen notables ejemplos que supondrían una excepción demasiado evidente, pero podemos afirmar dos cosas: primero, unos indicativos económicos negativos desvían los posibles fondos y subvenciones para promoción de actuaciones musicales hacia sectores de carácter más primario, así como dificultarían la participación del *gran público* en eventos artísticos no gratuitos. Por otro lado, una sociedad holgada en lo económico reclama actividades que ocupen un tiempo de esparcimiento que disfrutan de forma más habitualmente.

Veamos, a continuación, una serie de gráficas comparativas que ilustran la analogía de la situación cordobesa con el contexto andaluz:

EVOLUCIÓN DEL PARO REGISTRADO (NÚMEROS ÍNDICES). BASE 100 = 1998



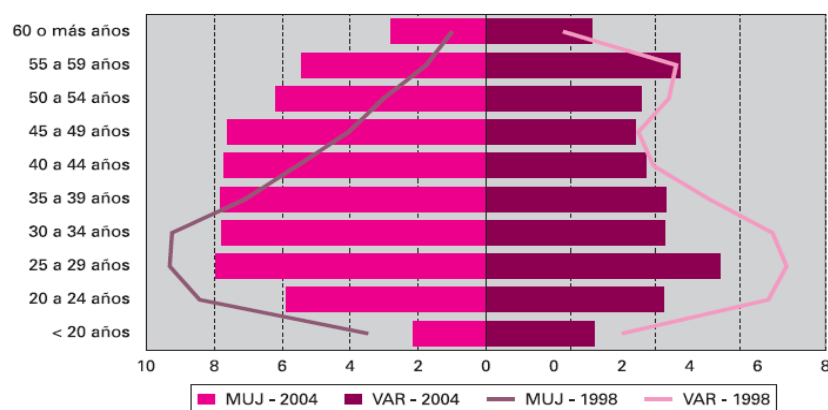
FUENTE: IEA. INEM. Elaboración propia.

Figura 140

La evolución del paro que realiza en la ciudad entre el período 1998-2004 es análoga, en cuanto a los distintos puntos de inflexión, al que se observa en su provincia y en Andalucía. Ello apunta a pensar que se debe bien a indicadores macro-económicos bien a tendencias estructurales de la economía andaluza, no a la acción de factores especialmente territoriales y/o sociales puntuales acaecidos en dicho periodo. Igualmente, observamos cómo, si bien la gráfica adopta las mismas tendencias, la magnitud de la evolución es significativamente distinta, en otras palabras, la situación del paro en la ciudad está más estabilizada en la ciudad que en el resto de la Comunidad. Al comparar datos relativos de crecimiento, no podemos valorar la situación más allá de este punto, es decir, que estamos frente a una ciudad de economía muy estable, con un empleo de larga duración y con pocas fluctuaciones absolutas.

A continuación vemos distintas pirámides poblacionales relativas a características de edad y sexo de los parados:

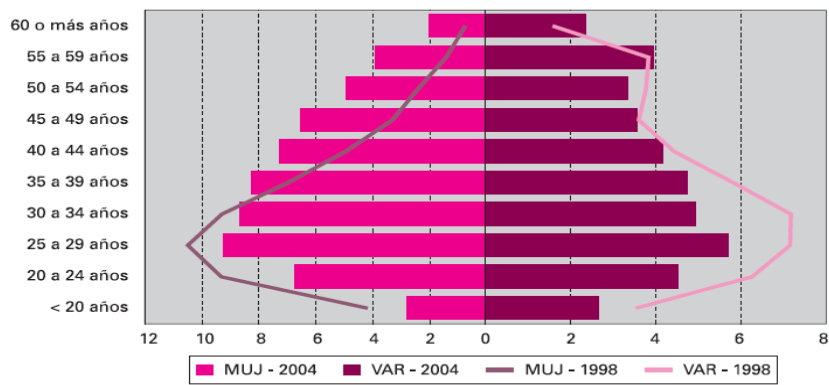
PARADOS SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y SEXO. COMPARATIVA 1998-2004. CÓRDOBA CAPITAL.



FUENTE: IEA. INEM. Elaboración propia.

Figura 141

PARADOS SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y SEXO. COMPARATIVA 1998-2004. ANDALUCÍA.



FUENTE: IEA. INEM. Elaboración propia.

Figura 142

Un análisis somero nos destaca dos problemáticas de amplio calado en las sociedades andaluza y española: el paro joven, especialmente en edad post-universitaria, y los picos en la población masculina de 55-59 años, un objetivo político-social de primera magnitud.

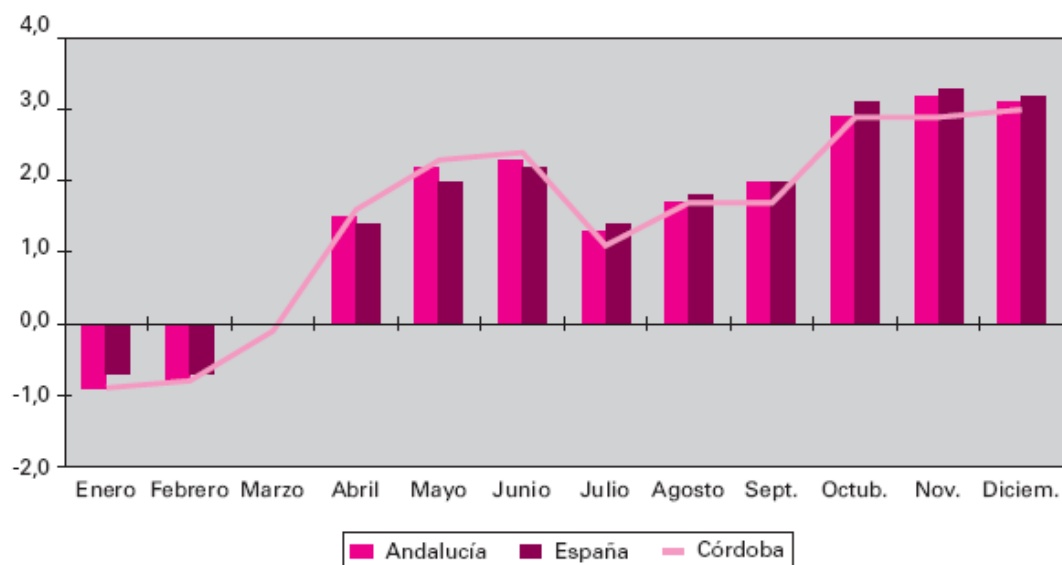
Veamos ahora una gráfica que expresa las tasas de variación interanual de Índice General de Precios de Consumo, comparativa entre Córdoba, Andalucía y España.



FUENTE: INE. Elaboración propia.

Figura 143: Tasas de variación interanual de Índice General de Precios de Consumo, comparativa entre Córdoba, Andalucía y España.

De ella podemos destacar dos ideas principales; de nuevo encontramos una respuesta enmarcada perfectamente en el contexto andaluz y español y, por otro lado, es una ciudad con tendencia ligeramente mayor a encarecerse que su marco global. En este mismo concepto económico se encuadra el siguiente gráfico, referente a la inflación acumulada a lo largo del año 2004, también en comparativa de Córdoba, Andalucía y España.



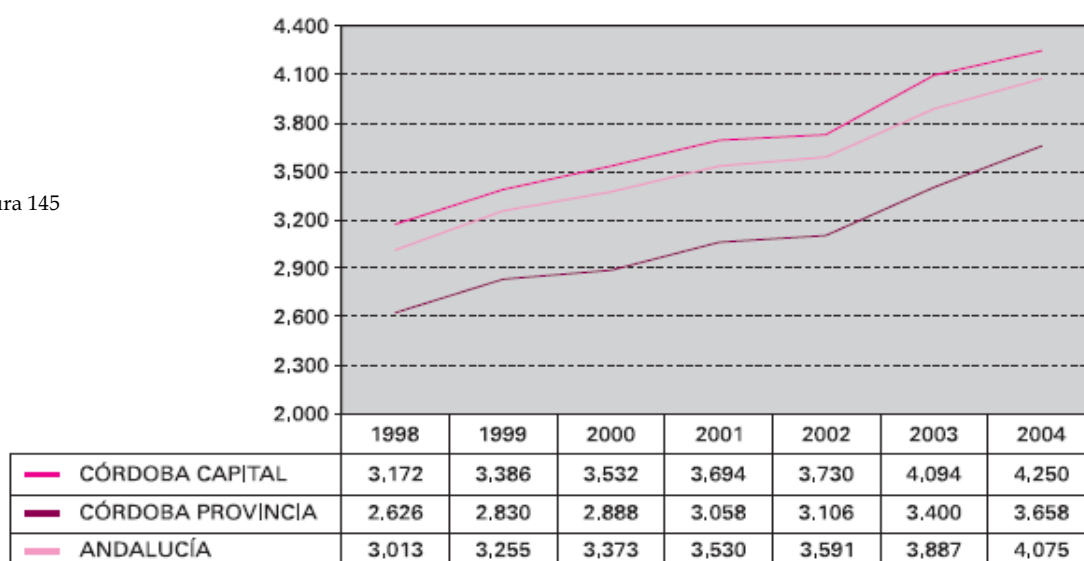
FUENTE: INE. Elaboración propia.

Figura 144: Inflación acumulada año 2004. Comparativa Córdoba, Andalucía y España.

El consumo es medida de desarrollo en el marco de los actuales márgenes de la economía libero-capitalista, y suele ir acompañado de importantes volúmenes de reclamaciones de ocio, en general, y su subgrupo relativo al consumo cultural dentro de este encuadre filosófico. Por ello, los datos referente a determinados indicativos nos son de relevancia, en especial uno, que aparentemente no llevaría consigo correlación con el tema nos ocupa, pero es reflejo del grado de confortabilidad al que se adscribe una sociedad. Hablamos de la siguiente gráfica relativa al consumo de energía eléctrica por mil habitantes, que sitúa a la ciudad en un punto destacado, que si bien puede ser inducido por las muy especiales condiciones climáticas en los meses centrales del año, da señas de una ciudad bien estacionada en la sociedad del bienestar.

CONSUMO DE ENERGÍA ELÉCTRICA POR MIL HABITANTES (MWH).

Figura 145

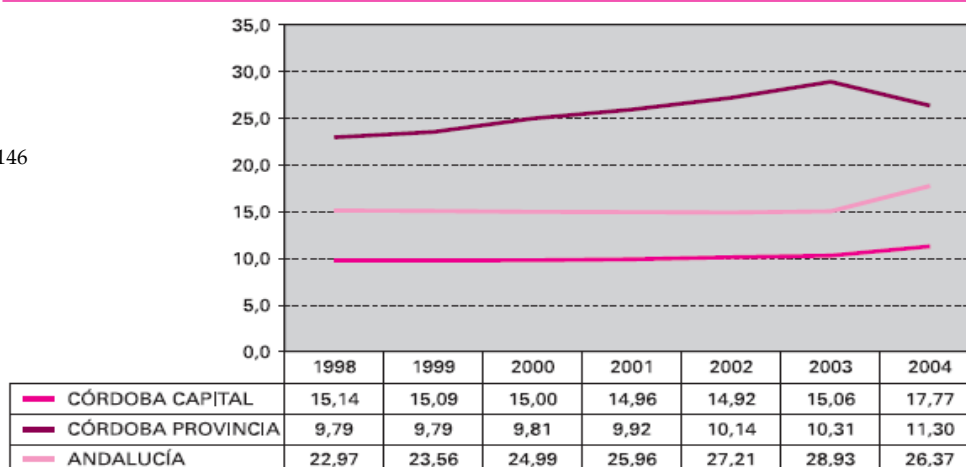


FUENTE: IEA. Sevillana - Endesa. Elaboración propia.

Que el turismo es uno de los motores más dinámicos de nuestra economía es algo que nadie duda ni se plantea de otra forma en la actualidad. No obstante, está tomando nuevos carices a medida que la sociedad española evoluciona en su posicionamiento económico global. Ahora, es el turismo, además, una vía de desarrollo cultural, científico y de cambio social. Una Europa cada vez más intercomunicada es una enorme trama de interrelaciones de todo tipo. Para ello, el factor hostelería constituye un sector estratégico. Vemos a continuación un gráfico relativo a este tema, donde observamos una situación desfavorable para la ciudad a pesar de estar planteados retos tan importantes como la Capitalidad Cultural Europea 2006, que trataremos más adelante.

NÚMERO DE PLAZAS EN ESTABLECIMIENTOS HOTELEROS POR MIL HABITANTES.

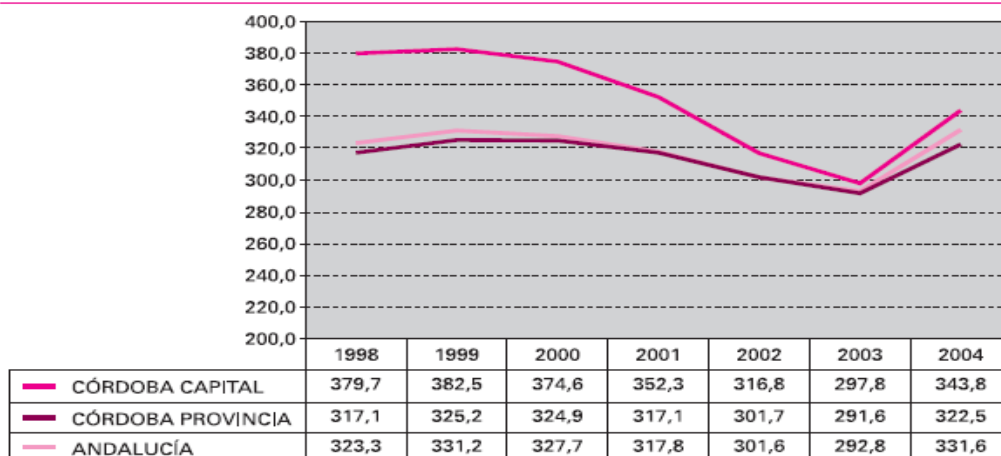
Figura 146



FUENTE: IEA. Dirección General de Turismo. Elaboración propia.

La sociedad del consumo comparte importancia en la globalidad mundial en la que España se encuentra. Este otro factor fundamental, por el contrario que el primero, puede tener vías infinitas de desarrollo y es vehículo de las ideas individuales con acceso directo a la totalidad del cosmos intelectual. Hablamos de la sociedad de la información. No obstante, se requiere para su acceso de diferentes medios que marcan un nuevo límite de los parámetros definitorios de una sociedad desarrollada. Este es el caso de las líneas telefónicas y los accesos a Internet de banda ancha.

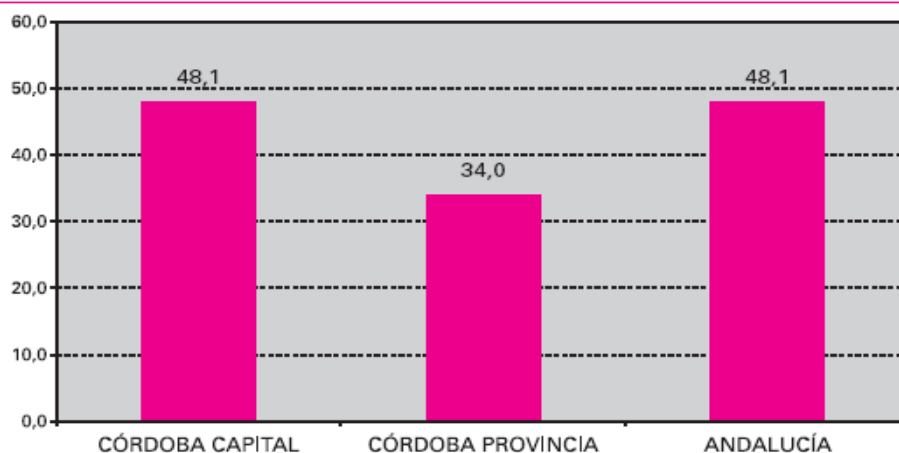
NÚMERO DE LÍNEAS TELEFÓNICAS FIJAS POR MIL HABITANTES.



FUENTE: IEA. Telefónica.

Figura 147

NÚMERO DE LÍNEAS ADSL POR MIL HABITANTES. AÑO 2004.



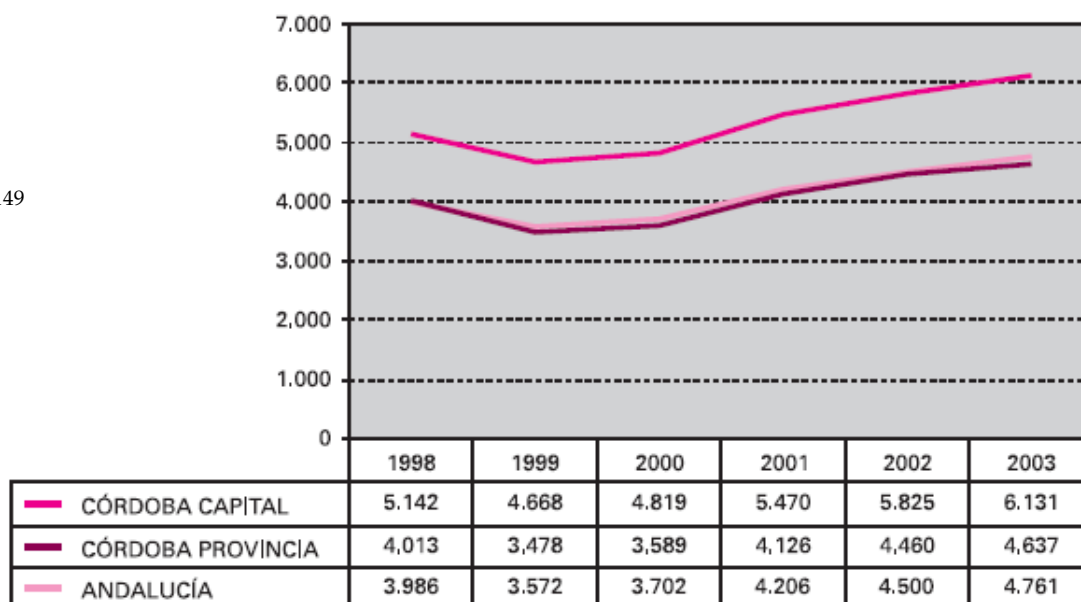
FUENTE: IEA. Telefónica.

Figura 148

Como dato global y definitivo del desarrollo de una sociedad nos encontramos con la renta neta declarada por habitante, o en otras palabras, el líquido susceptible de ser gastado por persona /año. En este sentido, observamos cómo Córdoba sale bien parada de la comparativa:

RENTAS NETAS DECLARADAS EN IRPF POR HABITANTE.

Figura 149



FUENTE: IEA. Ministerio de Economía y Hacienda. Elaboración propia.

Córdoba cuenta, pues, con unos factores de desarrollo económico y de acceso a la sociedad de la información que, al no discriminarla del conjunto andaluz de forma significativa, está en condiciones de constituir un espacio apto para fijar un estudio como el que se emprende en el presente trabajo. En otras palabras, a la hora de evaluar el Sistema Público de Enseñanza, al menos en el contexto socio-económico de la ciudad que lo acoge, no encontramos una realidad que por su singularidad afecte de forma significativa las posibles conclusiones del estudio.

Seña de su muy destacado papel en la historia peninsular y Europea, el legado artístico-urbano que alberga está protegido como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, constituyendo hoy en día un foco destacado de iniciativas de convergencia intercultural. Como proyecto colectivo de los diferentes estamentos sociales de la ciudad destaca la candidatura para ser nombrada *capital europea de la cultura* en 2016, hecho que traerá consigo un creciente número de iniciativas culturales y artísticas donde la música y las artes escénicas deberán tomar un cariz protagonista y, presumiblemente, el colectivo de estudiantes, hoy en formación, estará llamado a liderar o formar

parte de proyectos al respecto. Las distintas instituciones públicas presentes en la ciudad, gracias a la ya citada estabilidad y progreso económico, están decididas a apoyar este foco de eclosión de actividades de corte artístico en su mayoría. Acompañando a este hecho, la sociedad cordobesa es consciente y se siente partícipe tal y como se expresa en las siguientes gráficas extraídas del ya citado Informe Económico y social de la Ciudad de Córdoba 2004, realizado por ESECA para el Excmo. Ayuntamiento de Córdoba :

A la pregunta de ¿Conoce qué es la capitalidad cultural europea?;

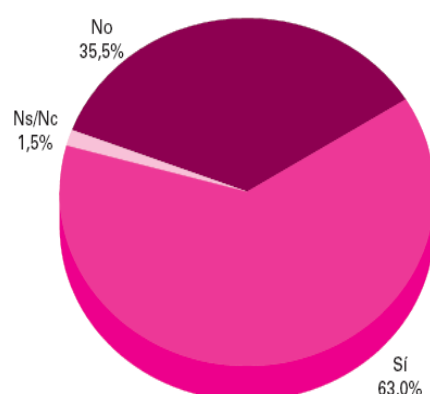


Figura 150

A la pregunta de ¿Sabe que Córdoba ha decidido ha decidido presentar su candidatura a la Capitalidad Cultural de Europa 2016?;

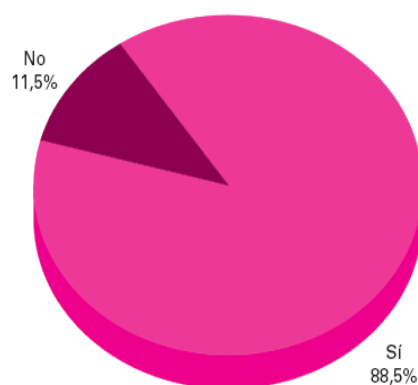


Figura 151

De mayor importancia si cabe es el resultado a la pregunta, ¿Se siente identificado, como cordobés, al proyecto?

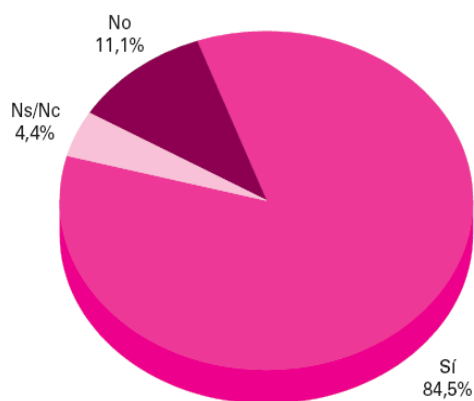


Figura 152

Estamos, por lo tanto, en una predisposición inmejorable para el desarrollo de la cultura y las artes en la ciudad, lo que proporciona un valor añadido a la necesidad de ofrecer una educación profesional superior en materia musical y de profesorado especialista cara a dar respuesta a tales ambiciones, a la vez que responsabilidades frente al conjunto de la sociedad europea.

En este punto, donde hemos descrito un contexto económico normalizado en la comunidad andaluza, y una predisposición institucional y social a un desarrollo de la vida cultural de la ciudad en el futuro inmediato, nos preocupamos por los datos que definen la realidad de la educación en la ciudad, la formación de los ciudadanos y su gustos y apreciaciones sobre las artes escénicas.

Y es justo en este momento cuando surge un dato que, tanto como investigador en educación como por mi condición de profesor de música, puedo calificar de lamentable a la vez que signo de notoria importancia para comprender la sociedad en la que el Sistema Público de Enseñas Artísticas se desarrolla: Estudiando el Informe Económico y Social de la Ciudad de Córdoba 2004, realizado por ESECA para el Excmo. Ayuntamiento de Córdoba, al llegar al capítulo dedicado a la educación (capítulo quinto) observamos que no existe ningún epígrafe dedicado a la educación de Régimen Especial, es decir, a Escuelas Oficiales de Idiomas, Artes y Oficios y los Conservatorios Elementales y Profesionales de Danza y Música. De nuevo, los ignorados y eliminados del sistema a pesar de los varios miles de estudiantes oficiales que cursan titulaciones oficiales en estos centros (no menos oficiales, por supuesto). Tras mi primera decepción, creí factible que tanto la Escuela Superior de Arte Dramático como el Conservatorio Superior de Música, centros que desarrollan más de veinte carreras con titulación equivalente a Licenciatura (en el caso del Conservatorio con más de cien años de historia), estuvieran incluidos en el apartado dedicado a la Universidad (a pesar de que ello también sería un error de encuadre

administrativo), pero de nuevo mi búsqueda fue infructuosa. ¿Cómo debemos entender esta ausencia?

Desde mi punto de vista, retrata la gran laguna que en materia de educación artística tiene nuestra sociedad. En efecto, desde todos aquellos que diseñaron la encuesta, los que la desarrollaron y redactaron en su forma final, hasta los diferentes funcionarios municipales y sus responsables políticos que la dieron por válida y, por ende, completa, nadie echó en falta esta realidad ausente. En pleno siglo XXI, una parte demasiado importante de la sociedad andaluza sigue considerando que los profesionales de las Artes Escénicas son juglares amateur que un buen día se encontraron con la suerte de poder dedicarse a ello. La devaluación de la palabra *artista* ha ido en proporción directa a la proliferación de su uso en medios públicos con cada vez menos atención a quién se le procuraba tal denominación. Una educación general más sensible y profunda en este aspecto no daría espacio a estos deslices conceptuales, tal y como no los permite con otras profesiones –previas de estudios especializados– que nadie concibe como amateur (médico, abogado, filólogo, economista, etc.) No se trata de una cuestión de orgullo u honor, ni siquiera de una más que entendible dignificación de la profesión, es la necesidad de que, en suficiente mayoría, la sociedad aprecie y entienda una realidad artística que, a su vez, es parte constituyente de lo que, en términos de civilización, somos.

El mismo informe, en su capítulo tercero, trata los hábitos culturales de los cordobeses y su grado de satisfacción. En el apartado de conclusiones al respecto se expresa: *“Las artes escénicas y musicales tienen una escasa influencia por parte de la población, y son el teatro y los conciertos de música actual, como era de esperar, las actividades con mayor media de asistencia dentro de este género (1,22 días/año y 0.89 días/año, respectivamente. En cambio, existe un alto grado de interés hacia esta oferta, concretamente 8,31 puntos sobre 10 para la zarzuela, 7,33 para la ópera, 7,29 suscita el ballet o danza y por último, 7,66 y 7,64 los conciertos de música actual y clásica. Actos estos, que por otro lado, son catalogados por un alto porcentaje de usuarios como insuficientes dentro de la ciudad, así como se califica su calidad como baja.”*²⁷⁸

El siguiente gráfico es desolador, expresa el hábito en la asistencia a las distintas artes escénicas y musicales según el sexo.

²⁷⁸ Informe Económico y social de la Ciudad de Córdoba 2004, realizado por ESECA para el Excmo. Ayuntamiento de Córdoba, Depósito Legal: GR-992-2006. Consultado en <http://www.ayuncordoba.es/portal/web/listaPDF.jsp?id=27506>.

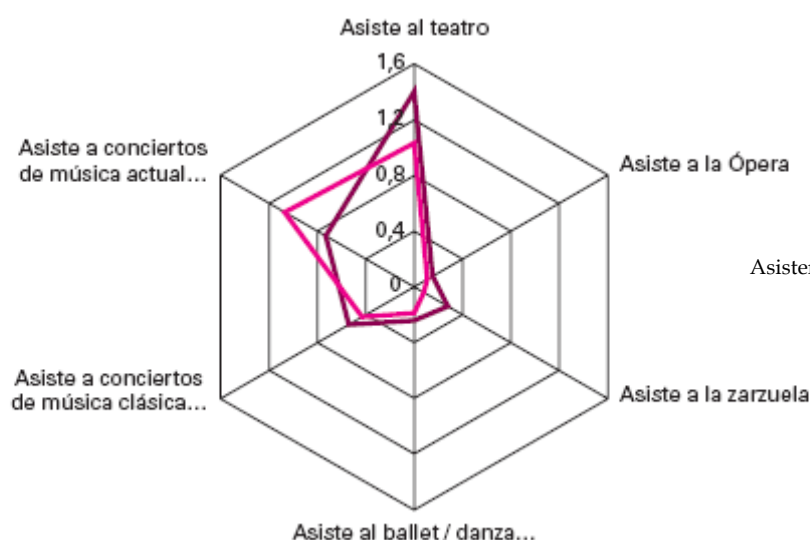


Figura 153:
Asistencia a eventos escénicos.

Es, sin duda, un dato preocupante. Si bien, como se mencionaba anteriormente, entra en conflicto con el decidido apoyo que la capitalidad cultural sugiere entre los ciudadanos. Pero pronto podemos deducir, como también podíamos verlo en el aspecto de la educación, que esta baja participación es algo privativo de las artes escénicas, como se desprende de la inclusión de un epígrafe destinado específicamente a este dato, discriminando esta área artístico-cultural de las demás en cuanto a hábitos y costumbres.

Sobre las diferentes razones que los ciudadanos expresan sobre un total de quince ítems preseñalados, se expresa la siguiente gráfica:

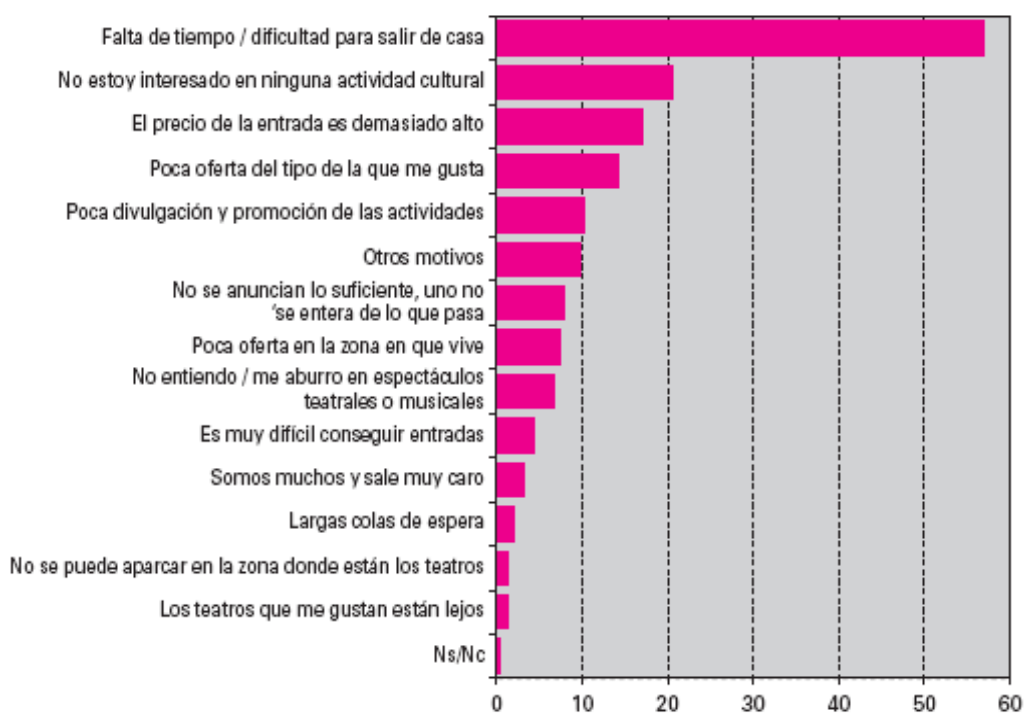


Figura 154: Argumentos de no asistencia a eventos escénicos.

Personalmente, a medida que profundizaba en el informe, menos entendía la realidad que se pretendía expresar: altos grados de interés, baja calificación de la calidad de los espectáculos, poca oferta, etc. Una encrucijada que, en lo objetivo, sólo conduce a un dato funcional en nuestro estudio, la deficitaria situación de la Música en la ciudad.

En este contexto, la labor de formación artística que se realiza en un centro de formación superior musical adquiere mayor determinación, si cabe, para el estudiante. Unas breves palabras para explicar este planteamiento; debemos tener presente la especial importancia que para la formación artística supone el contacto directo con los ambientes y fuentes de expresión artística. En la constitución de una identidad musical madura intervienen tanto o más las vivencias en primera persona como aquellas que puedan ser tratadas en el contexto de un aula. Es por ello que en determinados contextos sociales podemos asegurar que es más sencillo alcanzar una determinada madurez musical en edad más temprana, como por ejemplo viviendo imbuido en un constante fluir de actividades artísticas de alta calidad. Este contexto tan especializado tiene varios modelos, por un lado los que podemos definir como *artificiales*, como los *campus especializados* de los cursos de verano organizados temática e intensivamente, o determinadas ciudades universitarias – especialmente en el modelo educativo anglosajón-. Por otro lado, y con un componente más romántico –a mi parecer-, ciudades de gran tradición y que viven su vida cultural como signo distintivo. Es un ejemplo típico la ciudad austriaca de Salzburgo, ¿dónde mejor para empaparse del espíritu clásico dieciochesco? En España vemos casos similares en Oviedo, gracias a la actividad de La Fundación Príncipe de Asturias y las diferentes instituciones musicales allí establecidas. Por supuesto, en esta línea, también podemos considerar las grandes áreas metropolitanas, en donde se concentran un número de actividades muy significativo, no obstante, entran una serie de variables funcionales que diluyen el efecto.

Pues bien, el caso cordobés es, en aras de lo expuesto, complicado. En primer lugar, como institución, en el conservatorio, no se dispone de los medios económicos para generar el citado contexto intensivo (aunque como veremos más adelante constituye uno de los focos culturales más relevantes en lo cuantitativo y cualitativo de la Provincia) y en segundo, la ciudad no genera esta idealidad. En definitiva, ello confiere a la labor docente, por añadidura de lo epistemológico, una acción guía en este aspecto.

III. 1.1.2.- El Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba.

III. 1.1.2.1.- Breve reseña histórica: Más de una siglo en la enseñanza musical de Córdoba.

El Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba es de los más antiguos de España y de los primeros en obtener del Estado el reconocimiento oficial de sus enseñanzas.



Procedente de la sección de Música de la Escuela Provincial de Bellas Artes que existió en Córdoba en el último tercio del siglo XIX, el Conservatorio cordobés fue creado en 1902 por la Diputación Provincial, siendo su fundador y primer director el eximio compositor cordobés Cipriano Martínez Rücker ²⁷⁹ -quien está siendo reconocido en toda su dimensión en los tiempos actuales, rescatándolo de un ostracismo intelectual por medio de trabajos de investigación como los de la

profesora Árgueda Carmona²⁸⁰-. Aunque, como afirma el profesor Juan M. Moreno²⁸¹, no podemos desligar su fundación del magisterio activo del violinista y compositor Eduardo Lucena²⁸², quien fundara el Centro Filarmónico de Córdoba. Alumno de dos insignes personajes de la música española del siglo XXI, Jesús de Monasterio e Hilarión Eslava, unió la incipiente tradición cordobesa con la más alta escuela española y europea, tal y como poníamos en relevancia en el capítulo I. 3, hecho al que concedo especial importancia a la hora de poner en su justo valor la línea pedagógica histórica de la



²⁷⁹ Al margen izquierdo. Figura 155: Foto de Cipriano Martínez Rücker (en <http://www2.ayuncordoba.es/ayunta/html/ilus/rucker.htm>)

²⁸⁰ ÁRGUEDA CARMONA, M. F., *Vida y obra del compositor Cipriano Martínez Rücker : (1861-1924)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 2002.

²⁸¹ MORENO CALDERÓN, J. M., Monográfico “Música y Músicos” en *Córdoba Capital*, Volumen IV, Cajasur Obra Socio-Cultural, Córdoba, 1993.

²⁸² Al margen derecho. Figura 156: Foto de Cipriano de Eduardo Lucena (en <http://www2.ayuncordoba.es/ayunta/html/ilus/lucena.htm>)

ciudad al respecto de la música, en general, y del violín, en particular. Tal y como lo hizo su maestro –Monasterio- y como lo refiere Ricardo de Montis²⁸³, Eduardo Lucena desarrolló la actividad de director de orquesta, en particular en la Orquesta de Córdoba, que fuera reorganizada por su padre. Desde esta responsabilidad, pudo haberse difundido los principios epistemológicos de la Escuela Franco-Belga de violín, lo que ponía a la ciudad en contacto directo con la vanguardia técnica de la interpretación en instrumentos de cuerda de la época.

En 1922, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes decretó la incorporación del centro al Estado, dando validez oficial a las enseñanzas allí impartidas, una consideración que no tenía ningún otro conservatorio andaluz, y tan sólo los de Madrid y Valencia, en el resto de España. Así, con la denominación de Conservatorio Oficial de Música permaneció hasta que, en 1942, el Ministerio de Educación Nacional le otorgó la categoría de conservatorio profesional, estatus que compartiría igualmente con muy pocos conservatorios del Estado. Desde entonces, tiene capacidad académico-administrativa para otorgar las máximas titulaciones previstas en la legislación vigente.

En 1972, seis años después de que el Ministerio de Educación y Ciencia regulara nuevamente las enseñanzas musicales, así como el funcionamiento de los conservatorios, creando la figura del conservatorio superior, un decreto de dicho Ministerio confirió al centro cordobés el nuevo máximo rango académico, grado que tan sólo era compartido, en aquel momento, por los conservatorios de Madrid, Valencia, Murcia, Málaga y Sevilla. De nuevo constatamos que el centro cordobés ha sido referencia de la evolución de la enseñanza pública de la música en el marco español, un hecho tan objetivo como útil en las posibles exégesis del presente trabajo.

Tal concesión de la superioridad académica estuvo acompañada de un extraordinario incremento de alumnado, llegando a superarse la cifra de 3.000 alumnos oficiales –sumando los tres diferentes grados académicos- a finales de la década de los setenta. Por tal motivo, no sólo se amplió considerablemente la plantilla de profesores, sino que se anexionaron dos casas contiguas al inmueble de la calle Ángel de Saavedra, un edificio, con portada plateresca, cuya historia se remonta hasta el siglo XVI.

El CSM de Córdoba ha sido durante décadas el principal punto de destino de los alumnos de música escolarizados no sólo en los demás

²⁸³ MONTIS ROMERO, R., *Notas cordobesas: recuerdos del pasado*, Vol.1 y 2. Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, 1989, Reproducción. facsímil. de la edición de Imprenta del Diario de Córdoba, 1911.

conservatorios y centros de enseñanza musical de la capital y su provincia -Baena, Cabra, Lucena, Montilla, Montoro, Pozoblanco y Priego principalmente-, sino también de otros puntos de la geografía española. Tal es el caso de los numerosos alumnos provenientes de los conservatorios profesionales de Jaén y Linares -ciudad, esta última, que muy tempranamente contó con un conservatorio oficial como Aula del Extensión del CSM de Córdoba gracias a la labor de difusión de la enseñanza musical que llevó a cabo D. Rafael Quero Castro en las décadas de los setenta y ochenta del ya pasado siglo-, como de Madrid, Castilla La Mancha o Extremadura, constituyendo en la actualidad una porcentaje mayoritario frente a los estudiantes oriundos de la ciudad.

El Conservatorio de Córdoba no sólo ha tenido un papel decisivo en el campo de la educación musical, sino que además ha mostrado una interesante faceta de centro cultural, gracias a su magnífico auditorio, por el que han pasado renombradas figuras nacionales e internacionales, como Salvatore Accardo, Narciso Yepes, Pedro Lavirgen, María Orán, Barry Douglas, Josep Colom y, por supuesto, el universal pianista cordobés Rafael Orozco (quien daría nombre al centro, por unánime acuerdo del claustro de profesores, tras su prematura muerte en 1996) Y no sólo mediante programación propia, como es el caso de sus tradicionales Semanas de Primavera, sino también gracias a las numerosas actividades nacidas de la colaboración con otras instituciones, ya sean el Ayuntamiento de Córdoba, la Diputación Provincial o la Junta de Andalucía, e incluso entidades privadas, tal es el caso de Cajasur o diversas fundaciones. Cabe destacar, en este sentido, el número total de actividades realizadas en el Auditorio del Conservatorio, más de ciento cuarenta, según referencia Romero Aljama²⁸⁴, donde la participación del alumnado es una pilar importantísimo, tanto en solitario como en las diversas formaciones oficiales del centro -Orquesta de Cuerda, Sinfónica, Banda, Big-Band, etc.-, constituyendo un generados de oferta cultural sin parangón en el resto de la ciudad. Ello nos podría conducir a una serie de deliberaciones, tanto de por qué los ciudadanos cordobeses aprecian que existen pocas actividades (tal y como expresábamos con anterioridad) como de la probable necesidad de ser foco de una cultura específica que, más allá de la iniciativa del centro de enseñanza superior, podría ser calificado de escaso.

Otro capítulo relevante para comprender el nivel del centro al que nos referimos, es su incesante labor en la organización de Cursos

²⁸⁴ ROMERO ALJAMA, F. J., "Memoria del Departamento de Actividades Extraescolares curso 2004/2005" en *Musicalia* (nº 4), revista del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco", Consejería de Educación, Córdoba, 2006.

Específicos y Clases Magistrales, actividad ésta que contribuye a la fluidez de las ideas y el intercambio internacional de realidades tanto de orden científico como artístico. Sería un capítulo extensísimo hablar de todos ellos, sólo un apunte relativo a algunas de las personalidades más significativas en el área de violín, tales como Agustín León-Ara, Gonçal Comellas o Jan Mark Sloman, así como el establecimiento de relaciones institucionales de colaboración docente con la Fundación Barenboim-Said.

En 2002, el Conservatorio conmemoró el centenario de su fundación. En reconocimiento a su dilatada labor educativo-cultural, el Ayuntamiento de Córdoba le concedió la Medalla de Oro de la Ciudad. Por otra parte, y al igual que en los demás conservatorios superiores del Estado, en el curso 2001-2002 tuvo lugar la implantación del nuevo Grado Superior establecido en la LOGSE, todo un punto de inflexión que supone, por un lado, una serie de aspiraciones históricas hechas realidad (al menos nominalmente y sobre el papel físico de la norma legal), y por otro, constituye un reto lleno de nuevas realidades y nuevas definiciones educativas que, necesariamente, dibujan en la agenda de todo docente un sinfín de incógnitas destinadas a ser despejadas por medio de una experimentación académica sistemática, de lo que es eco el presente trabajo.

III. 1.1.2.2.- Su realidad contemporánea.

La clave para comprender la realidad en la que se mueve el Conservatorio Superior de Córdoba en los últimos años tiene un denominativo claro, la L.O.G.S.E. Tanto las postrimerías del Plan de 1966, con sus exámenes extraordinarios para antiguos alumnos que engordó de forma notable, y artificial, los listados de matrículas, como las dificultades de puesta en marcha del nuevo plan, han sido los principales protagonistas de la última década. Por añadidura, la situación de eventualidad de gran parte del profesorado –funcionarios de carrera, en su mayoría, en comisión de servicios por concurso de méritos a plaza de catedrático- no ha ayudado a generar una sensación de seguridad y estabilidad a un alumnado que ha vivido y conocido los detalles del plan de estudios al que se adscribían a la vez que éste se iba desarrollando. Una situación sólo achacable al alto grado de improvisación que con respecto a la enseñanza artística ha sido común en los diferentes ejecutivos andaluces, opinión ésta que rebasa cualquier grado colorista o partidista y que embarga a la opinión general de la docencia del área de las enseñanzas de régimen especial.

No obstante, los datos que hoy podemos ofrecer desde el conservatorio, desde cualquiera de las perspectivas desde las que se

aborde un análisis, pueden ser consideradas desde un hito histórico hasta un razonable argumento para la satisfacción, gracias, sin duda, al colectivo de profesores y profesionales que han allanado los epítetos lamentables que acompañan a la enseñanza superior artística en nuestro entorno nacional.

Como muestra, veamos una gráfica con la evolución del alumnado en la última década:

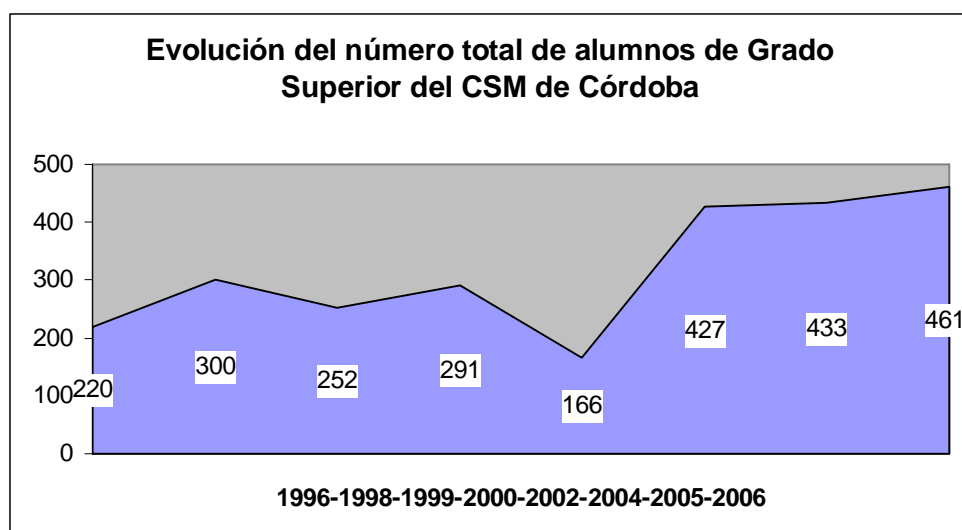


Figura 157

Hoy por hoy, a los casi quinientos estudiantes, hay que sumarles otras cifras de gran peso, tal y como pueden consultarse en la Secretaría del Conservatorio Superior de Música dentro de las *Memorias Informativas para la delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*: Ciento once profesores que ejercen magisterio sobre ciento ochenta materias, que desembocan en veinte titulaciones superiores distintas²⁸⁵.

Pero, en contraprestación, ello supone un muy difícil funcionamiento diario, ya que también existen otros datos menos alentadores, como el que sitúa el número de aulas disponible en treinta y dos –en el mejor de los casos, si somos capaces de dar por buena la denominación de aula a alguno de los habitáculos que llevan numeración de tal-, la carencia de espacios para el ensayo de los estudiantes –hablamos de forma expresa, por supuesto, ya que pasillos y aseos son lugar común para ello en la práctica habitual- o la insuficiente dotación de personal de administración para un centro que gestiona, cada curso, un total de cinco mil tramitaciones de matrícula, fruto de la media de once asignaturas por estudiante / año, así como la organización de seis

²⁸⁵ De lo ya mencionado acerca del *olvido* acaecido en el Informe Económico y Social de la Ciudad de Córdoba 2004, cabría una última pregunta; ¿cuántos centros educativos existen en la ciudad que expidan tal cantidad de Licenciaturas o Títulos Superiores de igual rango académico?

departamentos didácticos. Sin entrar en el ignominioso capítulo presupuestario, lo que imposibilita que los departamentos didácticos puedan organizar las mínimas actividades necesarias para aportar al estudiante una formación que pueda llevar consigo el calificativo de integral o completa.

En todo lo expuesto, podemos ver reflejada una realidad fácilmente reconocible en el resto de los conservatorios superiores andaluces, en un triste ejemplo de democracia, ya que en este caso lo es en cuanto al abandono, sin agravio comparativo, de toda una enseñanza.

Pero, sin lugar a dudas, lo que mejor define a un centro de estudios, es su posicionamiento para el futuro, sus retos de carácter inmediato. En este sentido, siguiendo un criterio personal de prioridades, el más importante de ellos sería estar en disposición de garantizar los objetivos específicos para Grado Superior expresados en el Decreto 56/2002 de 19 de Febrero²⁸⁶, que son, a su vez, motor primordial de la realización del presente trabajo de investigación. Resulta evidente que para tal fin, no sólo basta una predisposición del profesorado, sino toda una trama de infraestructura, modelos de funcionamiento y políticas de acción que conduzcan de forma eficaz a su consecución. Aún más cuando sin haber podido desarrollar en lo más mínimo éstos principios generales normativos y filosóficos, a la actual normativa comienza a vérsese su sustituto en el horizonte en la mediática *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999*, conocida coloquialmente como Tratado de Bolonia. Que si bien sólo es, por el momento, un documento de intenciones, no vendrá a rebajar estos objetivos, sino que, con toda seguridad, será todo un nuevo campo de mínimos docentes que sobrepasará con creces nuestro contexto académico actual. En tránsito al futuro descrito, se encuentra la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación²⁸⁷, que además de reiterar lo ya normalizado, abre de forma expresa las puertas a una interacción entre Conservatorios y Universidades, así como hace referencia expresa a la necesidad de fomentar estudios de Doctorado en las materias propias de los centros artísticos. Habrá que esperar a su concreción final por parte de la Junta de Andalucía, pero ya podemos incorporar estos deberes a la particular cuenta de retos que ha de afrontar el centro en el futuro. Sin duda, la presente investigación puede circunscribirse también en este espacio.

Otras líneas de actuación son, a la vez que una realidad siempre cambiante y vigente, clásicas en la historia del conservatorio. En

²⁸⁶ BOJA num. 27 de 5 de Marzo de 2002.

²⁸⁷ BOE num. 106 de 4 de Mayo de 2006.

primer lugar, inherente al por qué de un centro y presente en toda norma reguladora de sus funciones desde hace siglos, adaptar al estudiante a la vida profesional-laboral futura. En la actualidad, ciertas líneas mayoritarias en la promoción del alumnado –como la enseñanza en conservatorios elementales y medios- están viendo restringido su acceso, lo que nos obliga a mejorarla exponencialmente la calidad de los aspirantes a profesores, tanto en su preparación técnico-artística como en las herramientas pedagógicas necesarias. A la vez que debemos ampliar el espectro de posibilidades a espacios y ámbitos profesionales de orden práctico, donde haber adquirido una buena metodología de trabajo en tu etapa académica será de vital importancia. En segundo lugar, como ya apuntábamos con anterioridad, se un elemento compensador de la deficitaria realidad artístico-cultural de la ciudad es un reto que no solo es responsabilidad del centro, como institución, sino que afecta a la mecánica y filosofía de la clase, al modo de expresión y las motivaciones que desde el profesor se fomenten entre el alumnado. Para todo ello, también encontramos en el protocolo de trabajo aquí expuesto un elemento de acción funcional.

Ser heredero de una tradición de más de cien años lleva consigo un peso específico; la responsabilidad que la sociedad pone en las manos de quien en el momento ocupa aquel espacio, de dar continuidad a lo honorable y digno a la vez que subsanar las carencias que se arrastran. Pero sobre todo, un sentimiento de satisfacción al verse incluido en una genealogía docente que te entronca con la misma raíz de la historia de la música.

III. 1.1.2.3.- El Aula del Violín: Origen y destinatario primario del protocolo.

El último grado de concreción del contexto de la investigación lo situamos en la propia Aula de Violín. Conceptualmente, no sólo es el espacio físico donde pudiera desenvolverse la clase, sino que define al conjunto de actividades, profesores, alumnos y asignaturas que se imparten dentro de la especialidad de Violín distintas a las concluyentes en otras especialidades. Oficialmente recibe el nombre de Cátedra, denominándose a cada una de los profesores titulares de la especialidad instrumental *catedráticos*.

El protocolo de trabajo que aquí se defiende, parte de la realidad cotidiana en el Aula. Refleja sus necesidades y supone una respuesta a sus circunstancias específicas. Además, dentro de una visualización conceptual más amplia, habría que entender que los significativos cambios que el Aula ha sufrido en los últimos años –coincidentes con el magisterio del autor del protocolo- pudieran estar interrelacionados con la propia filosofía generadora del mismo, es

decir, la Pedagogía, como conjunto de ideas y de acciones tangibles de un docente sobre un contexto determinado, implica directamente en la evolución del mismo. No trato con ello de atribuir posibles méritos, sino de explicar que es un determinado talante el que favorece el desarrollo de una situación estancada en el tiempo provocado la mutación significativa del contexto y generando, por ende, una realidad a la que aportar nuevas iniciativas, como la del propio protocolo. Ser medio conductor de los tiempos es un principio positivo para entender los retos del alumnado.

Veámos en el punto anterior la muy especial influencia que tuvo el fin del Plan de Estudios de 1966 y la implantación de la L.O.G.S.E. en el número de alumnos del conservatorio. Podemos reincidir sobre el tema diciendo que, tras el *boom* propio de los últimos exámenes del Plan del 66, la situación retomó su naturalidad. Así lo apreciamos en el siguiente gráfico que representa la evolución de los alumnos de Grado Superior de Violín del conservatorio:

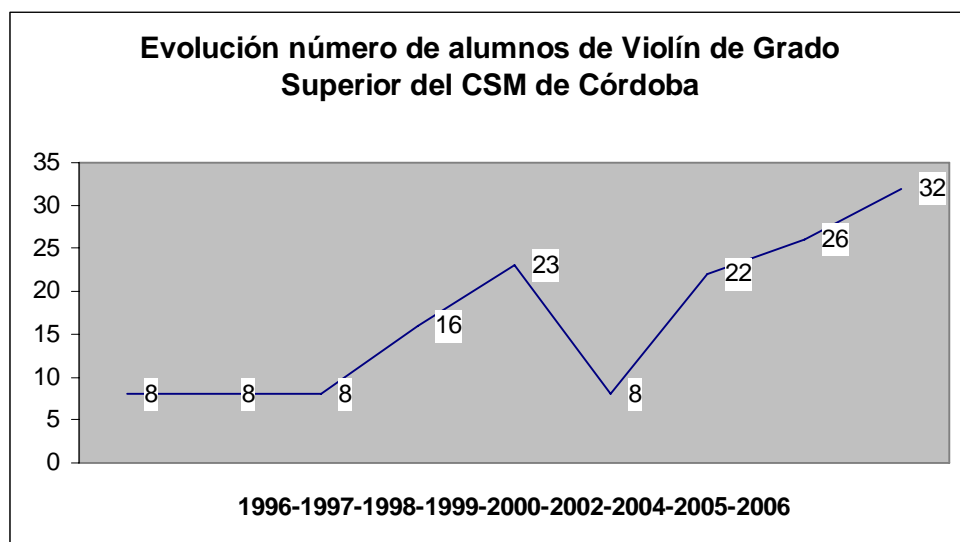


Figura 158

Observamos, en primer lugar, cómo tras la implantación de la L.O.G.S.E., el alumnado vuelve a su índice tradicional y cómo se ha experimentado un sobresaliente crecimiento, concretamente un 400%. Desde mi punto de vista, además de un reto para la docencia, estamos ante un éxito de la enseñanza realizada y, especialmente, del trabajo realizado por los profesores del Aula tanto individual como colectivamente –en su forma y su fondo, siendo una parte del mismo el protocolo de trabajo de la presente investigación-. Es un dato techo en la historia de la ciudad.

Pero, como decía, es y ha sido un reto, particularmente en el comienzo de la curva de ascendencia, donde el aumento del

alumnado no se correspondía con el aumento de plantilla docente. El contexto obliga, y la necesidad de una mayor efectividad de la acción docente también estuvo en los orígenes de la elaboración del protocolo. Vemos a continuación un gráfico con la evolución de la plantilla de Catedráticos de Violín:

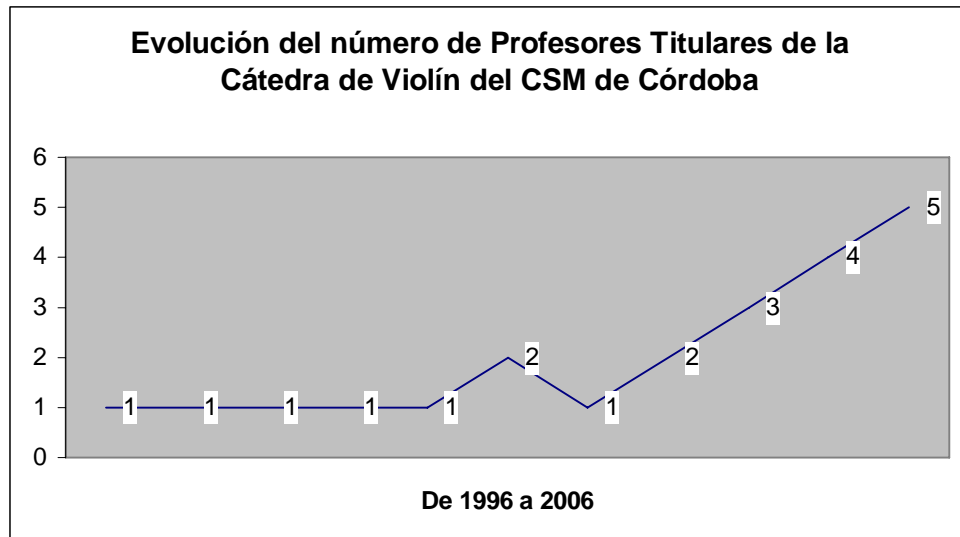


Figura 159

De nuevo nos encontramos con datos récord en la trayectoria del centro. Nunca antes había habido más de un profesor titular para el Grado Superior. Quintuplicar la plantilla supone, de nuevo, un hecho histórico a la vez que exige un plano de relación y gestión del Aula actualizado. Como ya hemos hablado en el capítulo I.3., las actitudes de Criterio de Autoridad que antaño predominaban en las enseñanzas artísticas, necesitan dar paso a mecanismos de coordinación basados en puntos comunes de entendimiento y, necesariamente, fundamentados en el conocimiento científico y las apreciaciones objetivas de los elementos constituyentes del Arte. De ello nacen numerosos conceptos aplicados en el protocolo.

Observamos, igualmente cómo hay un incremento de las materias responsabilidad directa del profesorado de la especialidad de Violín. En otras palabras, cada vez se abarca mayor abanico de formación, tal y como se expresa en el siguiente gráfico:

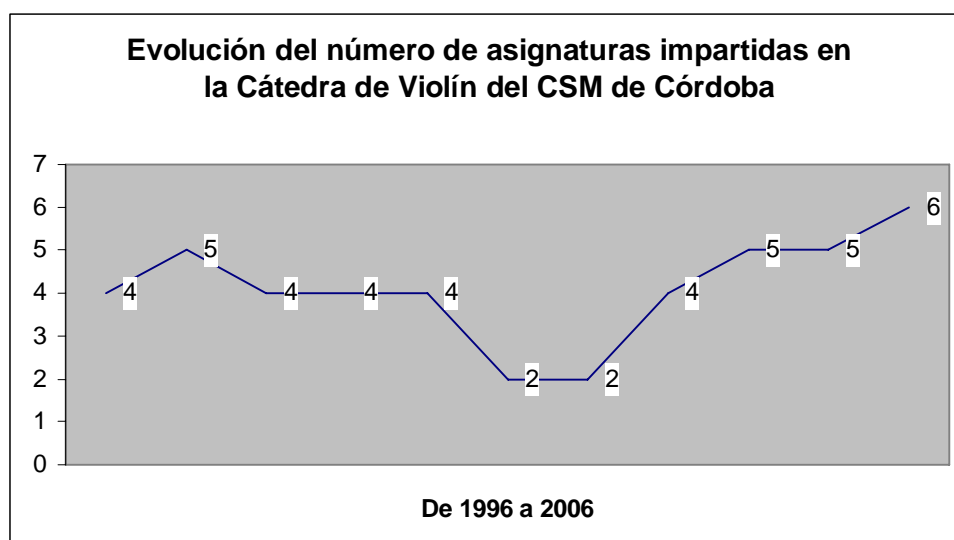


Figura 160

El Aula de Violín es un ejemplo de crecimiento. Frente al crecimiento del total del alumnado del centro, un 209,5%, destaca el realizado por el de la especialidad de Violín, el ya citado 400%. En otros datos, hemos pasado de constituir el 3,6% del total a ser el 6,9%. Proceso que observamos en el siguiente gráfico:

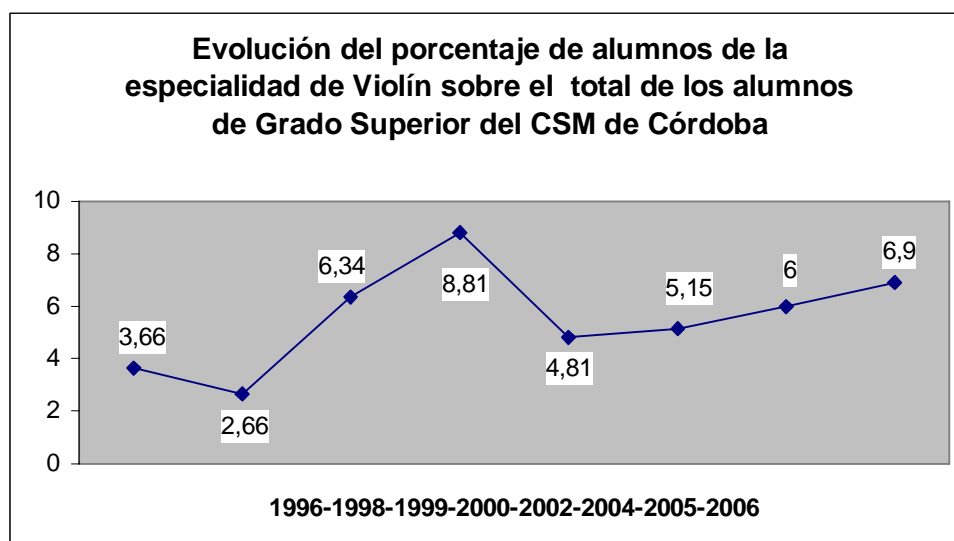


Figura 161

En resumen, el Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música de Córdoba es una realidad dinámica, en alza y que he sabido favorecer el impulso que, desde la norma establecida en la reforma de la L.O.G.S.E., se pretendía dar a las enseñanzas artísticas y musicales. Es, pues, un espacio hábil para localizar una investigación de carácter experimental que pretende valorar y mejorar el desarrollo de la necesaria mejora global de las enseñanzas superiores, en general, y de la Música, en particular.

III.1.2.- Datos referentes a la puesta en marcha del Protocolo en el Aula de Violín del C.S.M. de Córdoba.

III. 1.2.1.- Plazos y Fechas.

Las características específicas del diseño experimental elaborado expresamente para la presente investigación (ver apartado I.2.), requería de unos plazos amplios para su ejecución, al mismo tiempo que, en lo que a aplicación de la nueva propuesta de procedimiento se refiere, debía de ser condensada a sus mínimas necesidades ya que era prioridad para el autor amortiguar al máximo su posible repercusión en la marcha ordinaria de las clases.

Por todo ello, se consideró que la puesta en marcha de la fase experimental en el Aula de Violín debía coincidir con el comienzo del curso académico, y a pesar que con anterioridad ya se tenía preparado el material de práctica, tuvo su punto de partida en Octubre del Curso 2004/2005.

Veamos a continuación un esquema de las diferentes fases temporales de la práctica experimental:

- 1) *Máxima aplicación de la Metodología Habitual.* Tal y como desarrollábamos en el apartado I.2., cada caso a estudio genera una comparativa válida sobre sí misma, al ser evaluado en un proceso análogo a un *grupo control*. En esta fase, desarrollada entre la primera semana de clase del mes de Octubre de 2004 (del 4 al 8) hasta el 1 de Diciembre de 2004. En este periodo, se pretende potenciar al máximo la metodología habitual hasta el momento, insistiendo de forma consciente en todos los elementos conceptuales de la misma, con el objeto de garantizarnos una aplicación completa y funcional de la misma. Los futuros participantes de la experimentación deben profundizar en los procesos técnicos y de trabajo tradicionales sin menoscabo de ninguna de sus virtudes.

Para ello se elabora un plan de trabajo específico que consiste en:

- a) Sistema de Escalas (modelo de Carl Flesch). Trabajo completo del mismo.
- b) Recopilación de estudios técnicos de los siguientes autores: Kreutzer, Rode, Fiorillo, Dont, Polo y Crickboom. (Ver anexos para especificación de los mismos)
- c) Aplicaciones prácticas del Sistema Galamian al modelo Flesch de escalas.
- d) Trabajo de procedimientos de ensayo y trabajo sobre repertorio para violín solo, particularmente de J.S. Bach.

Como hemos desarrollado extensamente con anterioridad, este grupo de materias constituyen el núcleo fundamental de lo que podríamos definir como Protocolo Histórico de Trabajo en los Conservatorios Públicos Andaluces.

- 2) *Aplicación de las evoluciones obtenidas en la Metodología Habitual a un repertorio específico y su derivación en la praxis de trabajo diario.* Del 2 al 17 de Diciembre de 2004²⁸⁸, se produjo una sesión de trabajo con todos y cada uno de los sujetos activos de la práctica experimental, es decir, todos menos los pertenecientes al grupo D (grupo de observación pasiva o *de control*) que en ningún momento fueron conscientes de las actividades propias de la investigación. En estas sesiones, de carácter privado y confidencial, se les informó por primera vez de la realidad experimental en la que se enmarcarían sus próximas semanas del curso académico. Además de solicitarles permiso expreso y voluntario para su inclusión en la experimentación (según actas incluidas en anexos), aceptaron no divulgar las actividades que se les requiriera entre sus compañeros –con objeto de no influir con las posibles elucubraciones resultantes sobre las diferentes modalidades-. Sólo fueron concienciados de la importancia científica de que siguieran los pasos que se les sugería con la máxima observancia y sin extralimitarse de lo que se les requería. En ningún momento se les informó del objeto de la investigación, del grupo al que estaban adscritos ni de ningún otro dato que les predispusieran a una opinión sobre el trabajo a realizar.

Acerca del repertorio específico: De común acuerdo se eligió una pieza – que sería válida para su programación obligada de la asignatura- y que constituiría en el futuro inmediato nuestro objeto experimental de operaciones. Cada pieza es elegida en relación al nivel del participante, garantizando la equidad a la hora de futuras comparaciones de evolución, estando, en todos los casos, en un grado de dificultad técnica ya superado en sus elementos constituyentes, es decir, que no estaban integrados por elementos epistemológicos desconocidos para los participantes. No obstante, en esta misma sesión, se procedió a:

- a) Realizar un planteamiento global de la obra: Tempo y agógica.
- b) Explicar, de forma precisa, todos los procesos técnicos a utilizar.

²⁸⁸ Este tiempo tan extenso se debe a la concurrencia del puente no-lectivo fruto de las festividades del 6 y del 8 de Diciembre, que inhabilitaron en la práctica la semana del 6 al 10 de Diciembre.

c) Exponer de procedimientos metodológicos tradicionales cara al estudio de la interpretación de la pieza.

Tras esta sesión, y por un periodo de veintitrés días –del 18 de Diciembre hasta la reanudación de las clases tras las vacaciones de Navidad²⁸⁹, el 10 de Enero- los alumnos desarrollaron la metodología tradicional de manera privada e intensiva. No sólo se ponía en valor todo lo especialmente puesto en relevancia durante el primer trimestre de clase –más un componente nivelador de posibles lagunas en la debida formación previa- sino todo lo aprendido a lo largo de más de diez años estudios reglados musicales en centros de titularidad pública, con el único objetivo de poder interpretar la pieza propuesta.

- 3) *Evaluación de resultados obtenidos sobre el repertorio específico propuesto mediante la aplicación de la Metodología Habitual.* La primera toma de datos se produce en la semana del 10 al 14 de enero de 2005 –cada alumno en su tiempo habitual de clase individual-. Los alumnos participantes presentan las piezas en el máximo nivel de evolución posible durante el tiempo otorgado para ello, habiendo contado con todas las herramientas de procedimiento hasta el momento empleadas en la metodología al uso. Podemos decir que, dadas todas las circunstancias que confluyen y dadas las características del repertorio propuesto, los participantes debería de poder afrontar su interpretación de forma satisfactoria. Para definir tal término y poder ser evaluado con posterioridad, se graban las diferentes sesiones, así como se realizan cuestionarios de auto-apreciación por parte del alumnado participante.
- 4) *Explicación y aplicación del nuevo Protocolo de trabajo a los sujetos de la práctica experimental.* Tras la primera toma de datos (grabación y cuestionario), en la misma sesión de trabajo, se procede la entrega de documentación relacionada con el nuevo protocolo - planificaciones, ejercicios y otros documentos que desarrollaban tanto su concepto como la mecánica de actuación- y su necesaria y conveniente explicación.

²⁸⁹ Creo relevante hacer notar que, en oposición a lo que sería más común en otras disciplinas o enseñanzas, en el seno de los estudiantes de especialidades instrumentales, las épocas vacacionales son de un especial valor y aprovechamiento en el desarrollo de las programaciones de estudio. Como puede ser fácilmente deducible, esto es así por la variable *tiempo disponible*, que tal y como hemos tratado en otros apartados del presente trabajo, constituye uno de los principales escollos para la asignatura de violín en tiempo lectivo.

La nueva planificación para cada sujeto se desarrolló a lo largo de cuatro semanas, estableciéndose puntos de toma de datos intermedios (iguales a la primera) en el contexto de sus clases individuales. La acción del profesor-autor se limitó a desarrollar los elementos propios del protocolo, no existió, pues, aportación epistemológica acerca de las piezas en trabajo, con objeto de igualar cualitativamente la evolución del alumno en los dos distintos periodos de trabajo, cara a ser comparados en lo posible, sin perjuicio de poder plantearle al alumno retos o nuevas cuestiones artísticas que su nivel de trabajo iba planteando como necesarias.

- 5) *Evaluación de resultados obtenidos sobre el repertorio específico mediante el nuevo Protocolo de Trabajo.* La última toma de datos, determinante tanto en cuanto constituía la base de la evaluación global del nuevo proceso de trabajo, de forma análoga a lo que había constituido la primera (expresada en el punto 3 del presente apartado) como evaluación de la metodología habitual, se realizó entre el 9 y el 14 de Febrero del 2005. A la semana siguiente, todos los sujetos de la práctica experimental pudieron visionar la toma de datos inicial en comparativa con la final (nunca antes habían entrado en contacto con tal material viodeográfico y sonoro). De esta experiencia se derivó su última actividad dentro del proceso experimental de investigación; la resolución de un cuestionario al respecto de su apreciación tras el examen de ambos vídeos.

Paralelamente al desarrollo del protocolo por parte del alumnado, se llevó a cabo una evaluación por observación por parte del autor-profesor, haciendo destacar cada evolución y cambio significativo por parte de los participantes, así como constatar las diferentes circunstancias e incidencias que se produjeron y que, a la postre, constituyen factores dignos de consideración cara al análisis de los datos obtenidos. Este trabajo, del que se dará cuenta en el punto III. 2.3., se prolongó durante varios meses analizando, primero, la evolución inmediata tras la puesta en marcha del protocolo y repasando, más tarde, las grabaciones realizadas en las diferentes tomas de datos.

Más tarde, en orden cronológico, se produjeron las evaluaciones y aportaciones externas al proceso experimental, en primer lugar por parte del Catedrático Numerario de Dirección de Orquesta y máximo responsables de las distintas formaciones instrumentales del Conservatorio Superior de Música de Córdoba, D. Luis Pedro Bedmar Estrada, quien, por medio de la audición y visualización de la primera y la última toma de datos, cuantificó por medio de unos cuestionarios dados, las posibles evoluciones y mejoras

técnicas y artísticas cara a la validez de las actitudes mostradas por los participantes en el contexto de la actividad profesional. Este proceso se realizó en Diciembre de 2005, y se expresará con más detalle en el punto III.2.4.1.

Tras ello, se recibió la insigne aportación del profesor Jan Mark Sloman, de la Southem Methodist University de Dallas-Texas, EEUU, y discípulo directo de Ivan Galamian, quien con motivo de su invitación a realizar Clases Magistrales en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba –del 2 al 9 de Abril de 2006, se prestó a participar, centrando su análisis en dos elementos; en primer lugar, sobre los elementos propios del Protocolo, y en segundo, sobre las necesidades específicas del alumnado del centro tras su experiencia personal con los participantes en el proceso experimental y la observación de las primeras conclusiones con las que se contaba en el momento. De ello versará en apartado III.2.4.2.

III. 1.2.2.- Participantes como sujetos de experimentación del nuevo Protocolo.

A continuación, un cuadrante con los participantes activos y pasivos de la experimentación, expresados por orden alfabético.

Nº EXPEDIENTE	ALUMNO	CURSO	EDAD	GRUPO EXPERIMENTAL
00019515	Alcalá Alguacil, María de los Ángeles	4º	23	D
00023381	Aliseda Cortés, Joaquín	1º	21	C
00020325	Díaz Pedraza, Félix	3º	21	C
00023129	Fernández Arévalo, Francisco José	2º	20	B
00023037	González Ayllón, Ruth	2º	31	D
00023100	Martínez Campos, María	3º	21	A
00023122	Matas García, Zahira	2º	20	A
00023102	Muriel Moya, Ana	3º	25	A
00023104	Prieto Galdón, Andrés	3º	21	A
00023148	Torres Carpio, Daniel de	2º	23	B

Figura 162: Estudiantes que participan en la experimentación.

En el capítulo III.2., se desarrollarán los argumentos de distribución por grupos de los participantes, así como todas aquellas consideraciones necesarias acerca de los mismos.

III. 2.- Estudio de Casos: Datos y Gráficas

III.2.1.- Enfoque preliminar

En el apartado I.2., se expresaba lo relacionado con el Método de Investigación, y veíamos cómo ha sido necesario desarrollar una metodología específica para abordar las hipótesis planteadas, dadas las particularidades de la temática, en general, y la ausencia de antecedentes susceptibles de ser extrapolados. Como parte esencial para la validación de la propuesta docente a estudio, se encontraba la experimentación sobre el comportamiento de diversos alumnos del Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música de Córdoba ante la aplicación práctica del Protocolo, objeto y resultado de la tesis doctoral. Llegamos, pues, al punto más significativo desde el punto de vista científico, donde podremos acercarnos a un análisis complejo tanto de sus resultados como de sus valores y lagunas. Todo ello, inexorablemente, bajo el prisma de aquellos que tamizan los datos emergentes, es decir, de los participantes activos en la investigación. Por ello, más allá de otras nomenclaturas posibles, denominamos esta parte de la investigación como *estudio de casos*.

Esta parte, a su vez, puede dividirse en tres bloques:

- Auto-avaluación por parte de los sujetos prácticos, los estudiantes que desarrollan la nueva propuesta.
- Observación directa del investigador.
- Evaluación y aportaciones exteriores.

Desarrollaremos el por qué de cada una de ellas en el seno de los siguientes epígrafes, si bien es oportuna una sucinta introducción:

Desde el punto de vista de la metodología de investigación diseñada para la ocasión, la definición de la validación vendrá determinada por tres coordenadas. La primera será la medida de satisfacción y entendimiento que desde los destinatarios del protocolo se emita, la segunda estará expresada en clave docente, es decir, la proporcionará la visión del tutor-investigador desde su perspectiva funcional del cómo se desarrollan las clases, de la operatividad del sistema y de sus valores de procedimiento, en otras palabras, de su viabilidad académica. Por último, la tercera coordenada debe provenir de un espacio libre de *contaminación*, que sancione los resultados, por un lado, y analice el protocolo desde sus elementos estructurales y constitutivos e, incluso, realice comparaciones con la experiencia

recogida en otros espacios docentes. Ninguna coordinada, independientemente, podrá aportar definición acerca de la problemática planteada, pero la lectura combinada de las tres generará un punto a partir del cual podremos construir las conclusiones.

Por último, retomaremos, a modo de recordatorio para el lector, una consideración previa acerca de los grupos experimentales que se expresaba en el apartado I.2. Entre las diversas variables externas a considerar se encontraba la posible heterogeneidad de los grupos a estudio. Al no contar con un *universo* amplio, podíamos correr el riesgo de derivar de forma aleatoria a sujetos de unas características muy similares en un mismo grupo, lo que colorearía los datos cara su análisis. Para controlar esta variable, los sujetos de cada grupo fueron elegidos de forma dirigida, es decir, con un previo análisis por parte del investigador con objeto de un encuadre previo según potencialidades, características y desarrollo académico. En la presentación que se realizará de cada sujeto –bien en los epígrafes de auto-evaluación como en los de observación directa del investigador– se irán desgranando pequeñas reseñas acerca de la trayectoria y casuística de cada sujeto. Veremos cómo en los grupos de mayor incidencia del Protocolo se han colocado a alumnos con necesidades formativas especiales, ya que deberían de ser éstos la prioridad en las acciones docentes en innovación educativa, a la vez que, al situar a los estudiantes más desarrollados según la metodología habitual en los grupos de menor incidencia, pueden aportar unos datos de control de mayor fiabilidad ya que, *priori*, son el mejor ejemplo disponible de sus bondades formativas y, dicho coloquialmente, pondrían más difícil la posible validación por comparativa de resultados. No obstante, será de gran importancia valorar en todo momento la personalización que el investigador realiza en cada caso, es decir, si bien los datos serán cualitativamente significativos por sí mismos, la evolución cualitativa dará información esencial para las conclusiones.

III.2.2.- Auto Evaluación del protocolo por parte del alumnado participante.

No integramos de forma voluntaria en nuestra rutina nada que no apreciamos. Este aprecio puede sobrevenir desde muchos puntos de vista bien distanciados, no necesariamente desde una lógica determinada y no imprescindible como resultado de la razón, pero, si no hay aprecio por su valor o por los resultados derivados, ninguna acción o procedimiento cala en la sistemática habitual hasta ser parte del hecho que la engloba, objetivo irrenunciable por parte de toda metodología. En otras palabras, no podemos ni barajar de lejos la posibilidad de aportar al alumnado un protocolo de trabajo sin que

éste, desde cualquier perspectiva en la que se manifieste, provoque en el sujeto una clara sensación de utilidad, e identifique su puesta en marcha con unos beneficios directos sobre la actividad para el que ha sido diseñado. Incluso si lleváramos este pensamiento a su extremo, sería razonable afirmar que si el único beneficio de tal proceso o acción fuera la autoestima del ejecutante, podríamos afirmar que ello obtiene un valor muy relevante en el contexto educacional en el que nos movemos en la presente investigación.

La auto-apreciación constituye un paso imprescindible en el proceso creativo ya que tamiza cualquier posibilidad de independencia en el trabajo. Conduce a confiar en el método, si ésta es positiva, o puede bloquear la evolución si no encuentra argumentos en dónde fijar unos valores claros de evaluación. En estos ámbitos se mueven parte de las motivaciones del Protocolo, en darle al estudiante una visión clara de qué ha de hacer en cada etapa de preparación, aportándole una guía lo más precisa posible para que pueda entender su nivel en cada instante, además, debe generarle confianza en el método que sigue, aportando logros puntuales de forma sistemática, haciéndole confiar en el esfuerzo y en el tiempo empleado en cada sesión.

Desde la filosofía didáctica donde la presente investigación se desarrolla, que considera que el objetivo meta-cognitivo que embarga toda carrera profesional debe fomentarse desde la independencia del estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje (alejándonos de un intervencionismo profesoral), la auto-evaluación que ejerza un estudiante de último grado –tras más de diez cursos de preparación técnica y artística previos- sobre su trabajo y sus logros, pasa a ocupar un primer plano indiscutible, ya no sólo como valor a considerar, sino como el principal parámetro de evaluación para validar un protocolo.

Hacer especial hincapié en esta vía de evaluación está argumentado, a su vez, en la necesidad de considerar el análisis que los propios estudiantes –futuros docentes- realizan de un método de trabajo que se fundamenta, tanto en esencia como en contenido, en la metodología tradicional, pero que presenta ésta en otro formato. En otras palabras, constataremos si el *principio activo* ha sido asimilado o, por el contrario, la cápsula ha impedido su absorción satisfactoria.

A modo de reflexión, podremos observar las diferentes reacciones de los sujetos ante su visión particular de la experiencia, de cómo les afecta y cómo evolucionan en su desarrollo, un hecho siempre interesante cuando se trabaja en un contexto creativo y artístico.

Para todo ello, se emplearán las técnicas de observación que se anticiparon en el epígrafe I. 2.3.3. Para los grupos experimentales, un

cuestionario donde cada pregunta obtiene una escala de apreciación cuantitativa y, a su vez, cada grupo de preguntas están enmarcadas en bloques conceptuales para su fácil análisis. Podemos observarlos en los Anexos correspondientes. Por otro lado, el grupo control ha sido estudiado por medio de entrevistas semanales dentro de la *acción tutorial* habitual del profesor, de ellas se dará cuenta en el epígrafe III.2.2.4.

III.2.2.1.- Grupo de experimentación A.

Cuando hablábamos del diseño experimental, se planteaba que existían tres diferentes grupos con tres niveles diferentes de aplicación de la variable experimental. El grupo A es el de máxima aplicación de la variable, es decir, los sujetos pertenecientes a este grupo han trabajado con la totalidad del Protocolo, con todos sus elementos y partes.

Su trabajo, a partir de la fase cuarta del experimento (ver III.1.2.1), vendrá definido por el siguiente plan:

SEMANA PRIMERA

Día 1.....	Actividad:	Gimnasia.	(2 horas)
Día 2.....	Actividad:	Gimnasia + Lectura.	(2,5 horas)
Día 3.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado.	(2 horas)
Día 4.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado + Lectura	(1,5 horas)
Día 5.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Construcción.	(2 horas)
Día 6.....	Actividad:	Gimnasia.	(2horas)
Día 7.....	Actividad:	Calentamiento + Descanso.	(30 minutos)

SEMANA SEGUNDA

Día 1.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado.	(1 hora)
	Clase:	Toma de datos	(1 hora)
Día 2.....	Actividad:	Construcción.	(2 horas)
Día 3.....	Actividad:	Definición de dificultades.	(1,5 horas)
Día 4.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado + construcción.	(2,5 horas)
Día 5.....	Actividad:	Gimnasia + Definición.	(3 horas)
Día 6.....	Actividad:	Descanso.	
Día 7.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado + Construcción	(3 horas)

SEMANA TERCERA

Día 1.....	Actividad	Son filé.	(1 hora)
	Clase:	Toma de datos.	(1 hora)
Día 2.....	Actividad:	Construcción + Control Temp. Final	(2,5 horas)
Día 3.....	Actividad:	Definición + Control Temp. Final.	(2,5 horas)
Día 4.....	Actividad:	Calentamiento + Descanso.	(30 minutos)
Día 5.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Control Temp. Final.	(3 horas)
Día 6.....	Actividad:	Gimnasia + Definición	(2,5 horas)
Día 7.....	Actividad:	Gimnasia.	(2 horas)

SEMANA CUARTA

Día 1.	Actividad:	Son filé + Control Temp. Final (1,5 horas)
	Clase:	Toma de datos. (1 hora)
Día 2.....	Actividad:	Definición + Control Temp. Final (2 horas).
Día 3.....	Actividad:	Son filé + Construcción (2 horas)
Día 4.....	Actividad:	Definición + Control Temp. Final (2 horas).
Día 5.....	Actividad:	Control Temp. Final (2 horas)
Día 6.....	Actividad:	Son filé + Definición (2 horas)
Día 7.....	Actividad:	Gimnasia + Construcción (3 horas)

Toma de Datos final: Gimnasia (20 minutos) + Son filé (20 minutos) + Definición (20 minutos)

Al finalizar cada sesión, durante al menos diez minutos, los sujetos de experimentación debieron de realizar una improvisación con los elementos que les sugiriera el trabajo realizado.

Las incidencias de la actuación de cada sujeto, así como los datos obtenidos se expresarán, ya clasificados, en los siguientes epígrafes.

III. 2.2.1.1.- Sujeto A.1.: María Martínez Campos.

El sujeto A.1., completó el experimento en forma y fondo satisfactorios.

Experimentó un crecimiento del 29,5% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. Así mismo, la progresión fue constante a lo largo de las diferentes tomas de datos, tal y como se expresa en la siguiente gráfica:

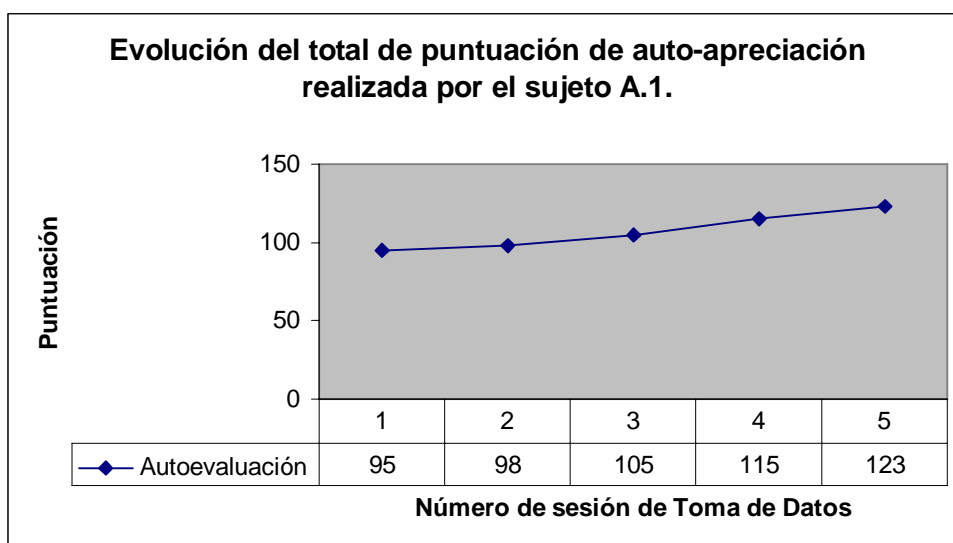


Figura 163

La línea suave pero claramente definida en ascenso, describe una progresión de apreciación sólida y de futuro, que podría calificarse de *no coyuntural*. El crecimiento absoluto por semana asciende en las tres primeras tomas de forma muy notable (+3, +7, +10) lo que induce a pensar que la acción positiva no se produjo en el presente sujeto de una forma explosiva y que fue profundizando en gradualmente, una vez alcanzado el máximo, la última toma registro un crecimiento estabilizado (+8), lo que, probablemente marcaría una tónica de crecimiento ulterior.

Para conocer más, veamos una gráfica donde se agrupan los resultados según áreas de conocimiento:

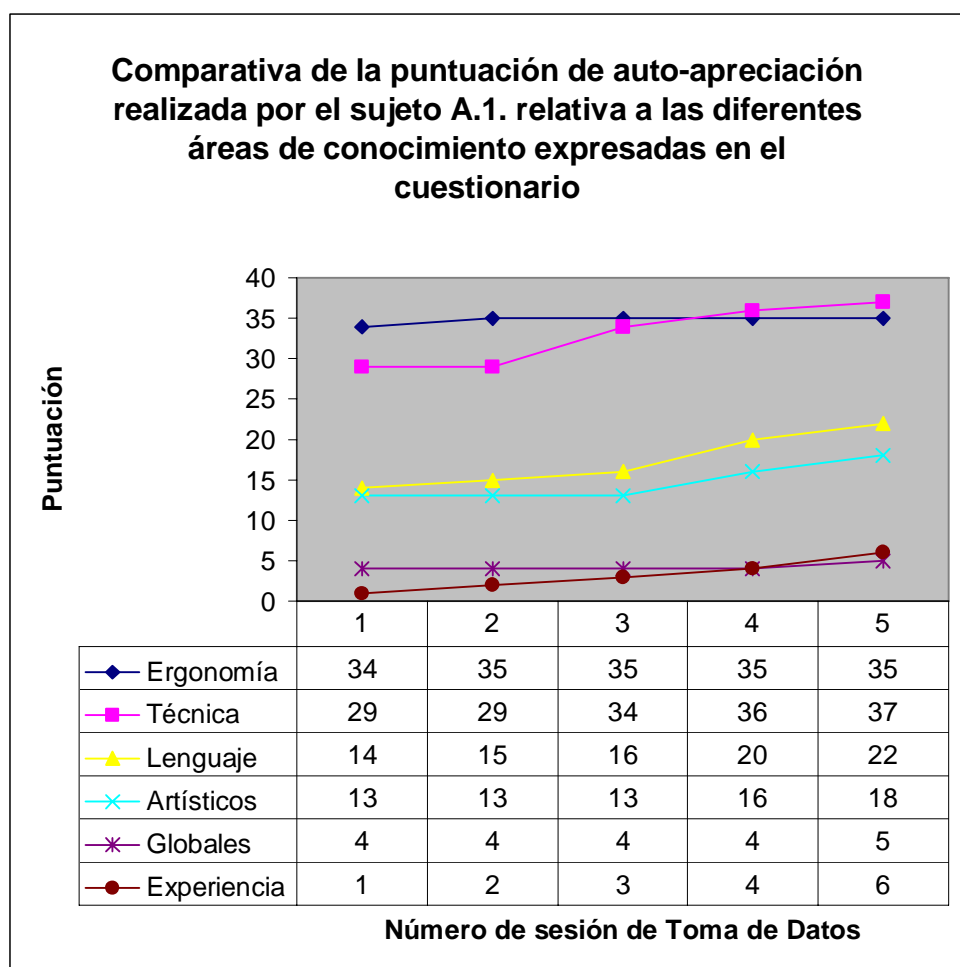


Figura 164

Sobre todos los datos, destaca el crecimiento relativo que se obtuvo de la apreciación de la experiencia, referida a la toma de datos en sí, es decir, a la grabación y el rendimiento expuesto por parte del sujeto en la toma de datos.

Antes de continuar, una aclaración indispensable: Ante el planteamiento –de carácter abierto- que al respecto de la valoración de la experiencia de la toma de datos que se realiza en el cuestionario (ver anexos) los sujetos se posicionaron en dos grupos de respuestas; aquellos que entendieron que se les preguntaba por cómo valoraban la actividad de *toma de datos*, genéricamente o como una actividad formativa más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o los que dieron una respuesta relativa a cómo habían controlado ellos la situación –en clara relación con uno de los objetivos de la enseñanza, la puesta en escena-. Ambas interpretaciones, una vez discriminadas, nos son de utilidad en la observación, aportando datos de interés para comprender los efectos del protocolo.

Volviendo al acaso que nos ocupa, el sujeto A.1. pertenece al segundo grupo, valorando muy negativamente -1 sobre 10- la primera toma de datos (dependiente del desarrollo de la metodología tradicional). Ello ha de interpretarse –como más adelante señalará la propia estudiante- a la falta de control que percibe ante la prueba, el miedo escénico que la cámara de vídeo le ofrece, siendo tamizado todo en una sensación, una mala experiencia. Observamos cómo paso a paso, va adquiriendo confianza sobre cómo ha controlado la situación y, como final del proceso puesto a observación, la apreciación sobre esta área alcanza un 600% del valor original, un dato significativo por sí mismo.

La segunda área que registra una mayor subida es el Lenguaje, con un incremento del 57%. Seguida del área Artística (38%) de la Técnica (27%). El resto de los valores, en la sintonía general, se mueven en franjas muy estables con signo ascendente. No obstante, es de especial valor destacar cómo durante todo el proceso, la calificación que de la toma de datos se hubiera otorgado la sujeto A.1, en un supuesto examen, fue de suspenso (4 puntos sobre 10) menos en la última, donde se calificó como aprobada (5 sobre 10).

Veamos una gráfica comparativa al respecto:

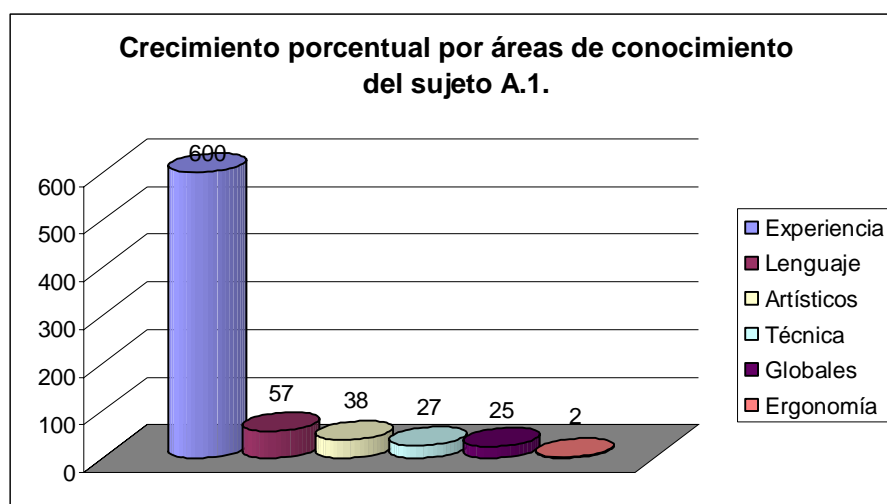


Figura 166

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. María así lo hizo en las tres primeras tomas de datos, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. "Creo que es una buena actividad, útil para el futuro laboral, de la que puedo llegar a aprender a controlarme. La grabación me recuerda al examen, me pone igual de nerviosa. Saber que tenía que hacerla me ha obligado a un estudio integral de la pieza."
2. "La cámara me crea ansiedad y me acelera. Tengo la sensación de falta de control sobre lo que hago. La prueba me produce mucha tensión."
3. "En general, creo que está mejor, pero soy consciente de que hay pasajes que necesitan mucho más. Empiezo a controlar mi ansiedad ante la cámara, no me he puesto tan nerviosa"

Observamos cómo es patente la principal problemática que el sujeto manifiesta, su falta de seguridad y control frente a la prueba y ante el repertorio, y cómo, tras dos semanas de aplicación del protocolo, el sentido de sus anotaciones cambia positivamente al respecto, no volviendo a precisar de ellas en las restantes tomas de datos.

De lo que más le preocupaba, se desprendió, más adelante, el mayor índice de satisfacción relativo.

Como se volverá tratar más adelante en el III.2.3., fueron sus áreas más fuertes, como la ergonomía, las que menos evolucionaron en apreciación, estando concentrado el mayor incremento sobre los puntos más débiles en su formación, seguridad ante la interpretación -escena- y el área del Lenguaje Musical.

III. 2.2.1.2.- Sujeto A.2.: Zahira Matas García.

Debido a una dolencia transitoria, el sujeto A.2. no pudo finalizar el proceso experimental. No obstante, en el presente epígrafe se expresarán los datos obtenidos en el transcurso de la observación realizada ya que, en combinación con los sí finalizados, podrán aportar cierta información útil para la investigación en curso.

A pesar de no completar el proceso experimental -incidencia de la variable- en su totalidad, se pudo confirmar un incremento del 32,9% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. La progresión de las tres tomas de datos realizadas, son la expresada en el siguiente gráfico:

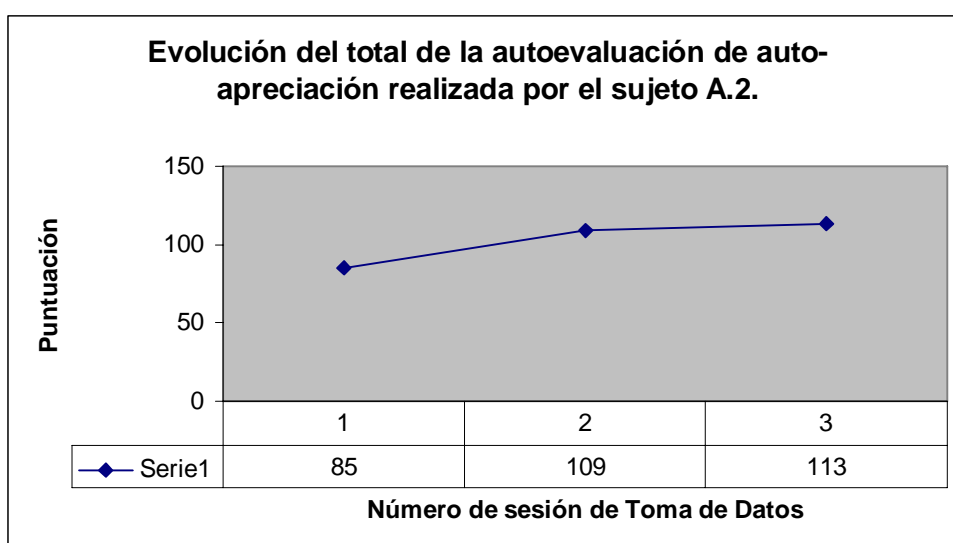


Figura 167

La falta de más tomas nos impide asegurar que se trata de una evolución *no coyuntural*. Sí observamos, sin embargo, cómo el trabajo del Protocolo le produce una muy notable subida en la primera semana de actividad (+24 puntos), sufriendo una ralentización de la evolución en la segunda (+4). Podríamos pensar en un entusiasmo ante las nuevas sensaciones y, posteriormente, una estabilidad en la nueva sensación. Recordemos que los valores obtenidos en la segunda semana son cercanos a los obtenidos por el A.1. al finalizar el proceso, por lo que no estaríamos ante un dato discordante en el caso de una evolución *no coyuntural*.

Para conocer más, veamos una gráfica donde se agrupan los resultados según áreas de conocimiento:

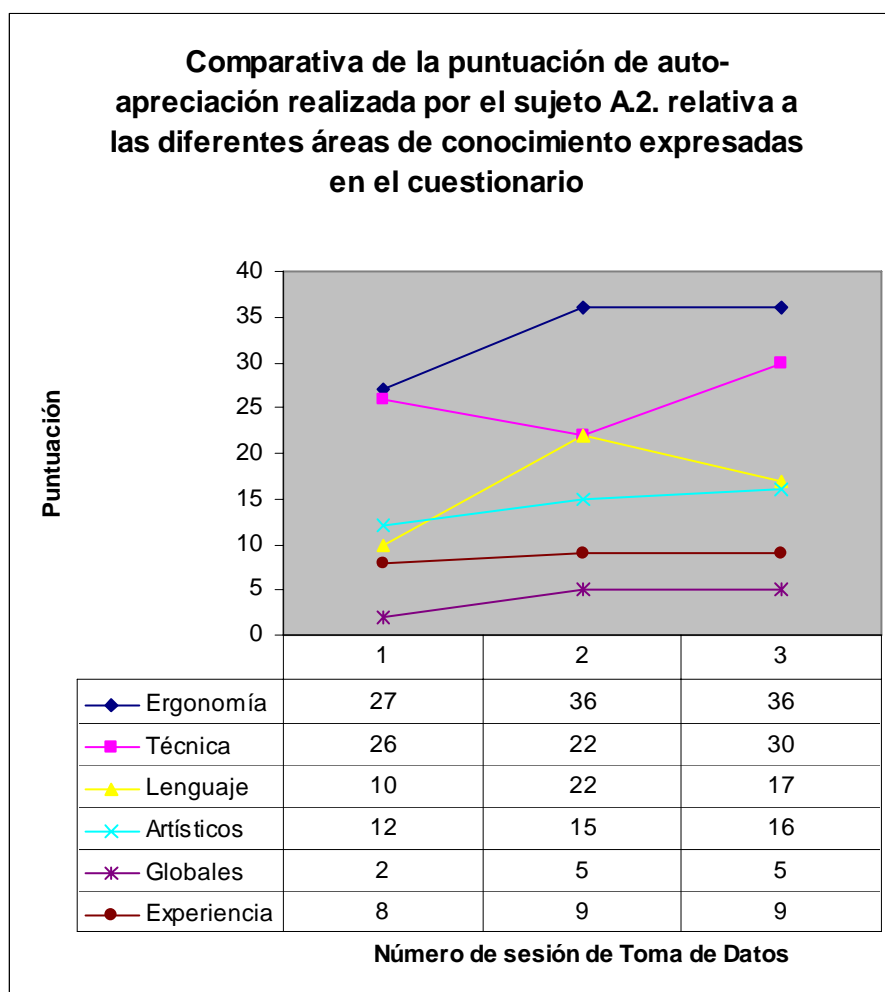


Figura 168

El área que mayor crecimiento experimenta es la de *evaluación global* (la calificación que de la toma de datos se hubiera otorgado al sujeto en un supuesto examen), con un 150%. Al igual que ocurría con el A.1., se partía desde una situación de *suspenso*. Vemos cómo la metodología habitual no proporciona al sujeto A.2 una base suficiente como para sentirse aprobado con su actuación y, tras tan solo sólo una semana de acción del Protocolo, esta percepción cambia a la de *aprobado*.

La segunda es la del Lenguaje Musical, con un 70%. Amplios márgenes de evolución para dos áreas que, de nuevo en el III.2.3., definirán los puntos débiles del sujeto. No obstante, es en esta segunda área de conocimiento donde podemos observar cómo en la segunda toma de datos existe una bajada. Intuimos que este hecho pudiera estar ligado a alguna tendencia pero, la ausencia de más datos nos sitúa en el plano de la especulación. Análogamente, observamos en la primera toma de datos cómo en el área de Técnica existe otra inflexión negativa en la apreciación (-16%). Este hecho, coincidente con la subida del 120% en esa misma semana del

Lenguaje, tiene –a diferencia de la anterior bajada- una explicación plausible y, de algún modo, común: Una subida significativa en el grado de precisión de la partitura aporta una cantidad de información nueva y, por ende, de nuevas necesidades artística y de interpretación que, necesariamente, debemos de contar con un tiempo de adaptación para que nuestra acción técnica se equipare. El desnivel entre ambas evoluciones apoyaría esta inflexión a menos, en otras palabras, el sujeto A.2., ante más conocimiento de elementos por interpretar de la pieza, tomó mayor conciencia de las carencias técnicas de su ejecución.

En otro sentido, en el caso que nos ocupa, la experiencia ha sido entendida en el primer caso de los descritos con anterioridad, es decir, como la valoración de la actividad de forma genérica, pasando de una calificación de *notable* (8 sobre 10) a un *sobresaliente* (9 sobre 10) lo que indica una satisfacción razonable por parte de la estudiante.

El sentido general de los valores de auto-apreciación es ascendente, con valores amplios de mejoría, según constata el siguiente gráfico:

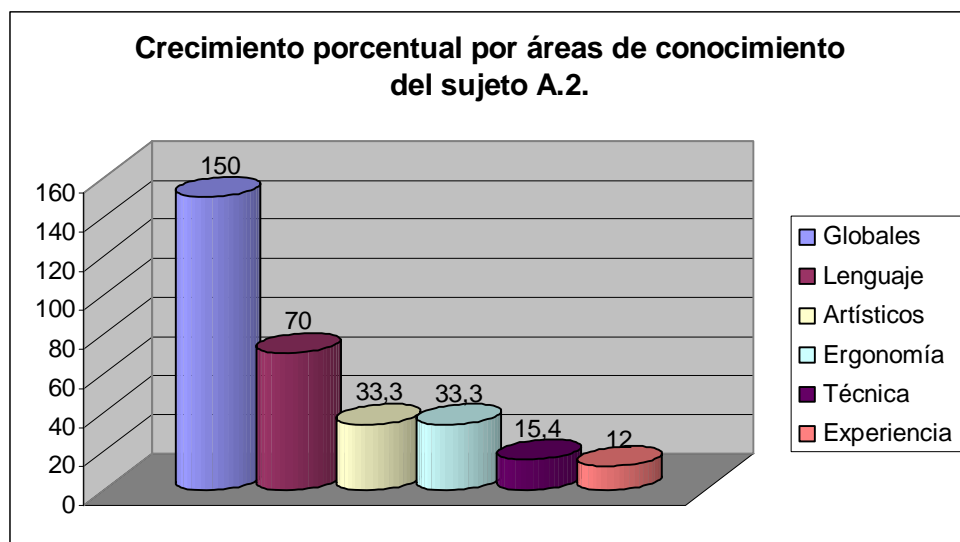


Figura 169

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Zahira así lo hizo en las tres tomas de datos que realizó, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. “Considero que la experiencia ha sido práctica, aunque los nervios me han bloqueado un poco”.

2. “Me ha faltado tiempo para completar la gimnasia según el planning. Noto mejoría en el sonido y en la relajación de la mano izquierda. Creo que me haría falta muchas horas para trabajar la gimnasia completa.”
3. “Esta actividad me ha proporcionado relajación y auto-control a la hora de tocar. Aprecio una mejoría en general, en especial en estos tres aspectos: relajación, sonido y afinación. Necesito más tiempo de estudio.”

Para los objetivos de la investigación, sus aportaciones son muy significativas. En primer lugar porque destaca de forma clara una serie de ventajas que la nueva metodología le está aportando y que son, en esencia, las pretendidas desde la formulación de las hipótesis iniciales. En segundo porque plantea elementos de crítica que serán considerados de forma relevante, como la falta de tiempo para cubrir determinadas partes del plan de trabajo como la necesidad global de más tiempo de estudio.

Volveremos a tratar sobre el A.2. de forma específica en el punto III.2.3.

III. 2.2.1.3.- Sujeto A.3.: Ana Muriel Moya.

El sujeto A.2., completó el experimento en forma y fondo satisfactorios.

Experimentó un 69% de crecimiento en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación, un dato que puede calificarse de muy relevante. Igualmente, la progresión fue constante a lo largo de las diferentes tomas de datos, tal y como se expresa en la siguiente gráfica:

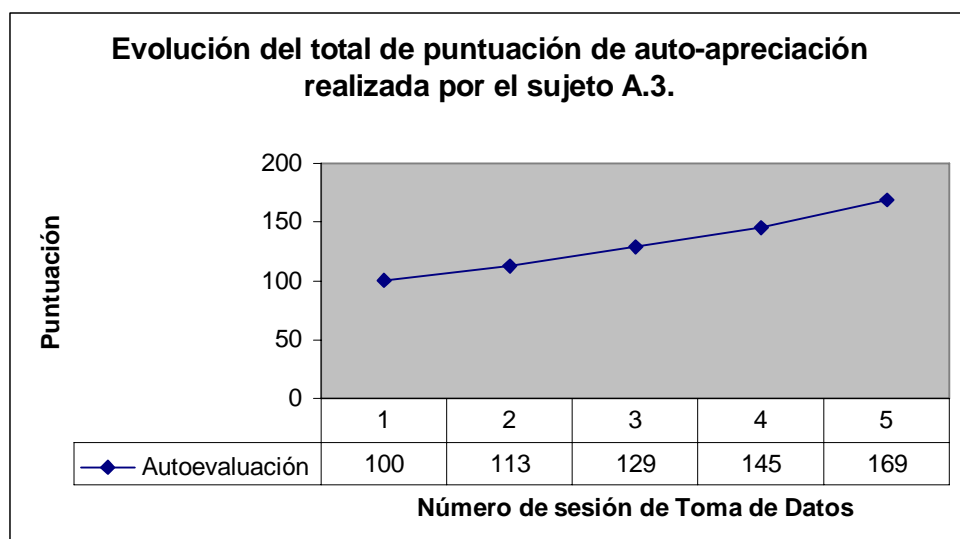


Figura 170

El crecimiento experimentado se asemeja a la *función potencial*. Podemos afirmar, cercanos a la rotundidad, que estamos ante una evolución *no coyuntural* y que la realidad observable es significativa para la investigación. Cada toma de datos experimenta una subida notable y de forma constante: en la 2ª toma sube 13 puntos, en la 3ª sube 16 al igual que en la 4ª, en la 5ª se aprecia la subida más significativa con un positivo de 24 puntos.

Para conocer más, veamos una gráfica donde se agrupan los resultados según áreas de conocimiento:

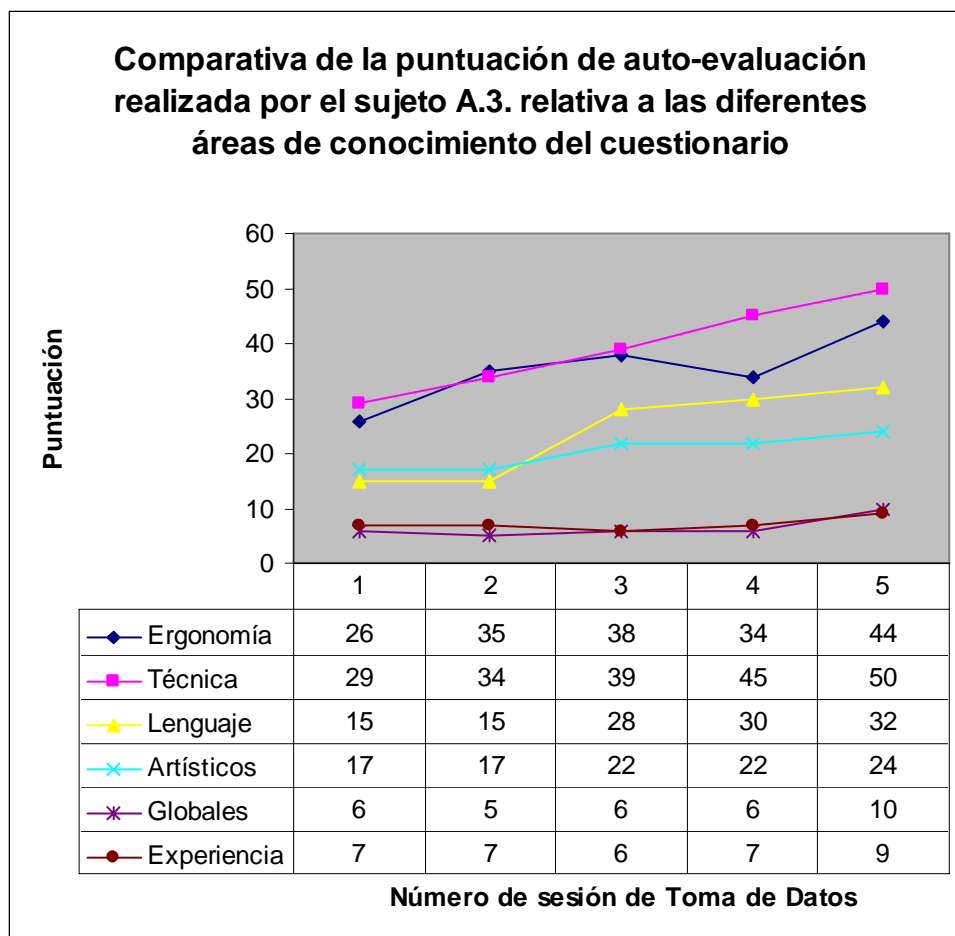


Figura 171

Destaca el elevado porcentaje de crecimiento que experimentan todas las áreas. La más baja es la valoración de la experiencia –que toma el segundo de los tipos de interpretación ya descritos-, pasando de considerar la actividad de forma *notable* a *sobresaliente* en un crecimiento del 28.6%.

La de mayor crecimiento es el Lenguaje con un 113.3%. Este crecimiento se produce a partir de la segunda semana de experimentación del Protocolo –tercera toma de datos- donde se produce una subida de casi el doble la puntuación, estabilizándose de

forma constante en las siguientes dos tomas. La siguiente en la escala es el área de la Técnica instrumental (72.4%), en donde podemos observar una función lineal casi perfecta ya que el patrón de crecimiento es +5, +5, +6 y +5. Este tipo de crecimiento de apreciación supone un dato muy relevante para la investigación ya que, en el contexto educativo, un incremento tan progresivo debe favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje gracias a su estabilidad y progresividad. La ergonomía está casi pareja en evolución positiva (un 69.2%), estando en valores casi idénticos a la técnica en tres de las tomas, sólo sufriendo una disminución en la cuarta semana de acción de Protocolo, si bien aun en esta bajada siempre permaneció en un valor muy superior a los del comienzo (34 puntos frente a 26).

Vemos pues, cómo el sujeto A.3. experimentó una gran satisfacción física con la actividad, es decir, una muy clara referencia a su postura general frente al instrumento y a su desarrollo motriz en la interpretación. De hecho, podemos encontrar una explicación plausible al no incremento de la apreciación del Lenguaje en la primera semana de Protocolo, si consideramos que eran los parámetros físicos (Técnica y Ergonomía) los que más le preocupaban y, dado un paso significativo de mejoría, liberó la capacidad de atender a otros parámetros o áreas. Sobre ello volveremos a tratar en el punto III.2.3.

Esta explicación se ve reforzada al considerar el área Artística (con un incremento del 41.2%) que sufre una alternancia de estabilidad con avance. Observamos que incrementa su valor por primera vez al mismo tiempo que lo hace el lenguaje. El paralelismo entre ambos parámetros, además de fuste para lo ya expresado, apunta a una íntima relación entre leer-entender-expresar, tal y como se ha desarrollado ampliamente en la exposición del Protocolo.

Mención aparte merece lo acaecido a la hora de la auto-avaluación global. No tanto por el incremento porcentual –que sin duda es significativo y de carga positiva- de un 66.6%, sino por los datos puntuales: El sujeto A.3. tiene una valoración de suficiencia de su trabajo en la metodología habitual, que le ofrece una calificación personal de 6 puntos sobre 10. La primera semana de trabajo del Protocolo, la valoración baja a 5 puntos, quizás por las nuevas consideraciones que la metodología aportaba. Las dos posteriores tomas de datos vuelven a ofrecer el mismo valor inicial, como si se tratara de la calificación en la que se auto-define el sujeto. Sorprendentemente, en la última toma de datos, se auto-califica con la máxima puntuación, 10 sobre 10. Ello debemos de entenderlo más desde su valor cualitativo que por el cuantitativo, es decir, el sujeto –como veremos a continuación- ha sido reactivo a la adopción de la

nueva metodología y, sólo al final, ha estado plenamente identificado. Este fervor final puede explicar un nivel de satisfacción muy elevado que empuje a tal optimismo. No obstante, hay que destacar que verdaderamente se alcanzó un nivel excelente, sin duda de sobresaliente, pero de ello trataremos más adelante.

Veamos una gráfica que englobe todos estos datos:

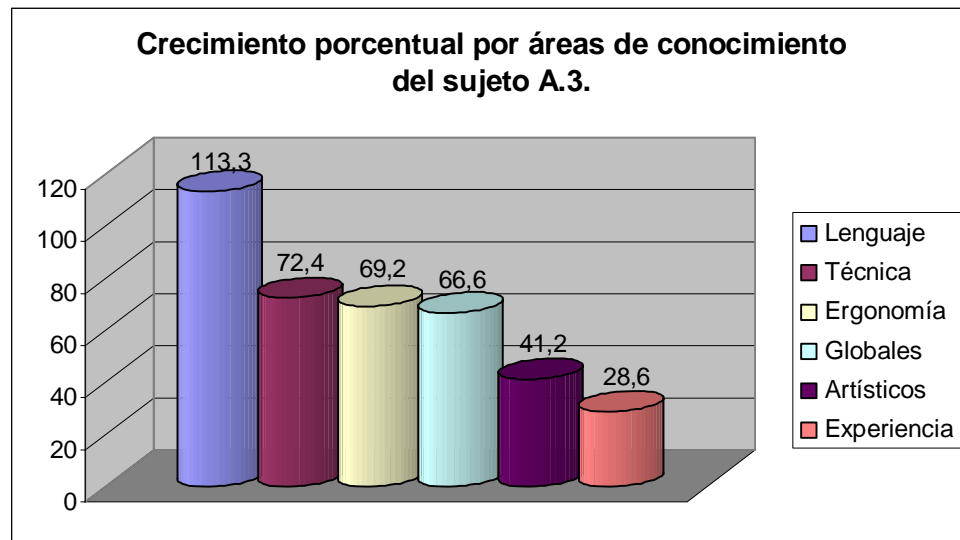


Figura 172

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Ana así lo hizo en las tres primeras tomas de datos y en la final, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. "Puedo darme por satisfecha porque he conseguido acabar, no estaba segura de ello."
2. "He notado cambios posturales en la mano izquierda, en especial en los dedos para poner afinar con exactitud con el afinador. Creo que hay un avance en la claridad en la ejecución de la mano izquierda. El Protocolo me causa vértigo por no tocar la pieza hasta tiempo cercano al concierto. Creo que me iría mejor con mi forma habitual de trabajar. No me gusta centrar el estudio de un día en un solo aspecto. El planning me hace sentir incómoda."
3. "Sigo pensando que me iría mejor a mi forma. No obstante, empiezo a verle el sentido al planning, aunque yo le haría ciertos cambios. No me encuentro cómoda y me cuesta trabajo adaptarme. Respecto al trabajo con el afinador: Los semitonos inmediatamente superiores a las cuerdas al aire, siempre debo de subirlos más de lo que me pide el oído."

4. "Muy bien, por primera vez me siento satisfecha, aunque haya habido errores, no me importa. He aprendido muchas cosas en este mes, me preocupan cosas en las que antes ni me había fijado (afinación, comodidad, tener claro lo que quiero y conseguirlo...) De pronto hoy ha cambiado todo, ayer seguía igual, incluso hoy, pero después de tocar en clase me siento bien. Esto ha conseguido que yo toque "del tirón", sin paradas, de arriba abajo"

Corroboramos, pues, algunas ideas que ya se habían planteado con anterioridad. Estamos ante un sujeto que se encontraba cómoda y convencida de la metodología tradicional, hecho especialmente importante para dar por válida la utilidad de la nueva propuesta. Observamos cómo es reacio al cambio y persiste en las virtudes de su anterior sistemática. Destaca los elementos más característicos del protocolo, no pasan desapercibidos, como la especial estructura de planificación –donde la interpretación global de la pieza se entiende como un fin y no como un medio–, la utilización del afinador cromático o la especialización en el trabajo. Vemos hay dos recorridos diferenciados, por un lado, en el cuestionario, va apreciando cada vez con mejor valoración la generalidad de los aspectos de la interpretación, por otro, sigue firme en una posición de anclaje sobre la idoneidad de la metodología anterior, en clara situación paradójica, o en otras palabras, es una postura más visceral que intelectual. La fuerza de los hechos, desembocada en una brillante clase final, acaba por convencer de las virtudes de la nueva metodología. El lector puede apreciar, por añadidura, las precisas observaciones que A.3. realiza sobre las mejoras que observa.

Un detalle para finalizar. Al igual que el atleta, que no debe marcar los tiempos récord en los entrenamientos sino en la competición, el enfoque del Protocolo apunta a confiar en el proceso y se fundamenta en la construcción del conocimiento intelecto-motriz desde sus estructuras, es decir, es justo al final, en el momento cercano de dar cuentas en escena, cuando se conjuga todo lo trabajado. No ha hecho falta emplear el escaso tiempo de trabajo en comprobaciones rutinarias de *por dónde va el desarrollo*. Quizás ese sea una de los aspectos que más desorienta en un principio, tal y como lo comentaba Ana, pero justo aquí se manifiesta, a la vez, una de las ventajas más relevantes de la metodología propuesta.

III. 2.2.1.4.- Sujeto A.4.: Andrés Prieto Galdón.

Debido a circunstancias de orden personal ajenas a la investigación, el sujeto A.4. no pudo finalizar el proceso experimental. No obstante, en el presente epígrafe se expresarán los datos obtenidos en el transcurso de la observación realizada ya que, en combinación con los sí finalizados, podrán aportar información útil para la investigación en curso. Por otro lado, tres semanas de acción del Protocolo son un tiempo considerables para obtener determinadas observaciones válidas.

Experimentó un crecimiento del 25.2% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. Así mismo, la progresión fue constante a lo largo de las dos primeras semanas de aplicación del Protocolo, registrando una inflexión negativa en la última, tal y como se expresa en la siguiente gráfica:

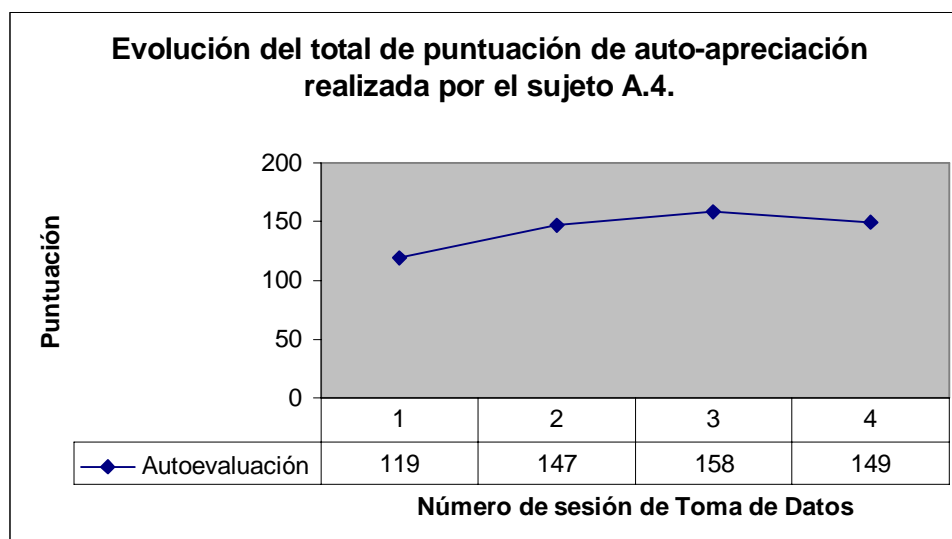


Figura 173

Esta bajada pudo haberse debido a los prolegómenos de la problemática personal que le condujo al abandono de la experimentación y de la asistencia a clase durante unas semanas. No obstante, la última toma supone un avance significativo frente al comienzo del proceso. Las dos primeras tomas constituyen subidas muy fuertes (+28 y +11) lo que hace presumir una notable reacción de la nueva metodología, aunque la falta de continuidad en la observación no nos permite constatar que se trate de una evolución *no coyuntural*.

Para conocer más, veamos una gráfica donde se agrupan los resultados según áreas de conocimiento:

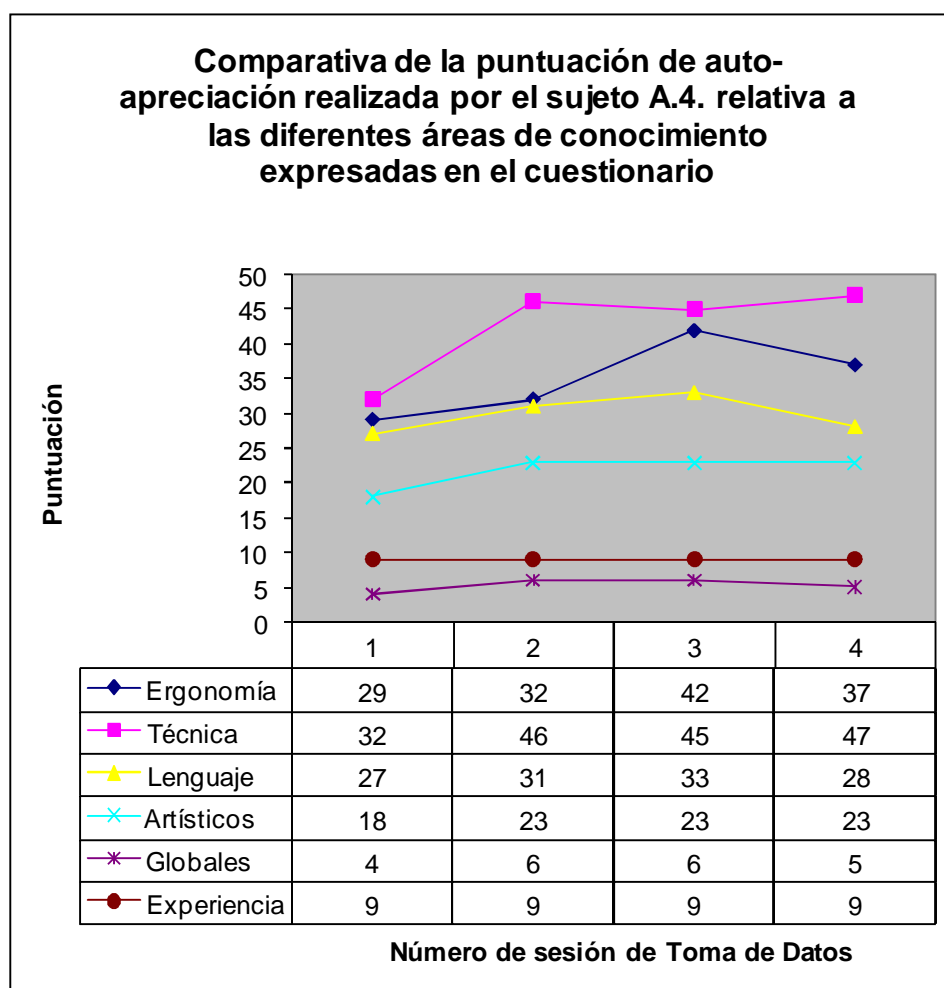


Figura 174

Cabe destacar como hecho que más resalta de la gráfica anterior, cómo en la última toma, la tendencia es un descenso generalizado, brusco y en bloque. Como ya hemos afirmado, las circunstancias personales pudieron ser determinantes y, en consecuencia, este último dato hay que tomarlo con cautela. En esta línea de razonamiento, si observamos los datos de la tercera toma de datos, podemos ver un crecimiento global de primera magnitud.

El área que más incremento experimenta coincide con la única que rompe la tendencia bien de estacionarse bien de decrecer. Hablamos de la Técnica, que evoluciona un 46.9%. Como trataremos más adelante, sigue la identidad del factor más observado por el estudiante con el más evolucionado a la postre. A pesar de los factores que incidían en ese momento sobre el sujeto, con la consecuente falta de concentración y motivación, la técnica sigue ascendiendo en su valoración. Ello indica que el alto grado de satisfacción que sobre este aspecto experimenta el sujeto. La solidez de los elementos aprendidos compensa la influencia de los hechos exteriores. Indica un aprovechamiento notable.

Además de la experiencia –que no sufre evolución ya que siempre la sitúa como sobresaliente-, es el área de Lenguaje la que menos crecimiento sufre, en particular un 3.7 %, un dato que contrasta con lo observado en sus compañeros de grupo. No obstante, si le otorgásemos validez a la teoría acerca del desvanecimiento de su rendimiento por las circunstancias ya citadas, y considerásemos la penúltima toma de datos, el crecimiento estaría situado en el 22,2%, un valor más acorde con lo ya observado.

El resto de los aspectos se mueven en unos rangos muy similares, entre el 25 y 27 por ciento, si bien se le pudiera presumir una evolución mucho mayor atendiendo a los valores de la tercera toma de datos.

Veamos una gráfica que englobe todos estos datos:

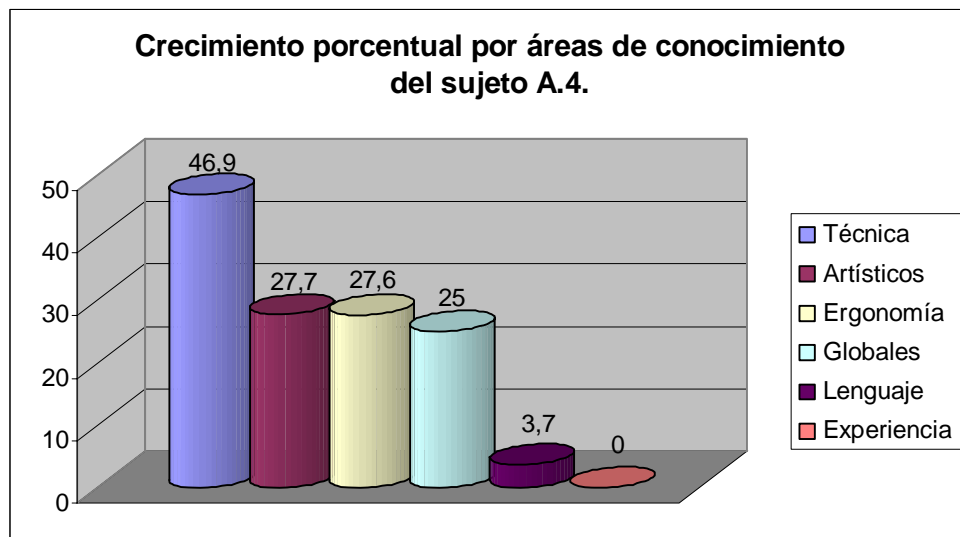


Figura 175

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Andrés así lo hizo en las cuatro tomas de datos que se realizó, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. “Estoy algo sorprendido por cómo me ha ido, pero estoy satisfecho por cómo he trabajado en mi casa.”
2. “Estudiar con afinador me resulta muy incómodo. Me falta tiempo, según lo que pone el planning, para el trabajo de la gimnasia. He notado una notable mejora en la ejecución, pero tengo que decir que no he cumplido al cien por cien el plan, el cumplimiento lo sitúo en un setenta por ciento más o menos.”

3. "La segunda parte de la pieza necesita un tipo de trabajo muy distinto al anterior."
4. "Creo que he tocado mejor que la semana pasada. Pero necesito más continuidad en el trabajo. No he podido cumplir el plan de forma completa todos los días, me ha sido imposible por causas personales."

Claramente, sus observaciones apuntan en la dirección de desestimar la última toma de datos. No obstante, merece una reflexión, por un lado se auto-valora a la baja que la semana anterior pero, por otro, afirma que cree que ha tocado mejor. Ello puede inducir una falta de concentración a la hora de otorgarse las calificaciones y pueden que no expresen fielmente su pensamiento. En cualquier caso, insiste en el hecho del no cumplimiento completo del Protocolo, ¡y aún así supera el 25% de crecimiento medio de auto-apreciación! Ello apunta en la dirección que, para el presente sujeto, los beneficios del Protocolo son notables.

En otro sentido, hace referencia a la incomodidad del estudio con el afinador. Claro, un medio objetivo que, mientras tenga pilas da una información precisa de la corrección de tus acciones, siempre constituye una incomodidad, pero, en sí misma, radica su validez, en la capacidad de adaptación y aprendizaje a la que te obliga. Coincide con A.2. acerca del poco tiempo que considera que se le da en el plan de trabajo a la gimnasia, que debería de ampliarse. Ello constituye una base sólida para modificarse en tal sentido.

De nuevo partíamos de un sujeto que se encontraba satisfecho con el plan tradicional y, sin embargo, los datos conducen a pensar que les ha ido mejor con el nuevo. Es interesante observar cómo en la tercera toma de datos empieza a considerar la propia metodología -en relación con las diferentes partes de la pieza- como un hecho relevante, signo, a mi juicio, de madurez como estudiante y antesala de lo profesional.

III. 2.2.1.5.- Comparativas y recapitulación.

En pocas palabras, todos los sujetos del Grupo A han experimentado un crecimiento significativo en la apreciación que les merece su interpretación, tanto como un hecho global como en el conjunto de áreas de conocimiento que ello supone, no habiendo sufrido pérdida de apreciación en ningún parámetro.

La media aritmética de crecimiento total ha sido de un 39.15%, si contabilizamos los cuatro integrantes, o de un 49.25%, si consideramos sólo aquellos que finalizaron el proceso experimental.

Veamos una gráfica que opone la evolución seguida por cada uno de ellos según la totalidad de la puntuación de cada toma de datos:

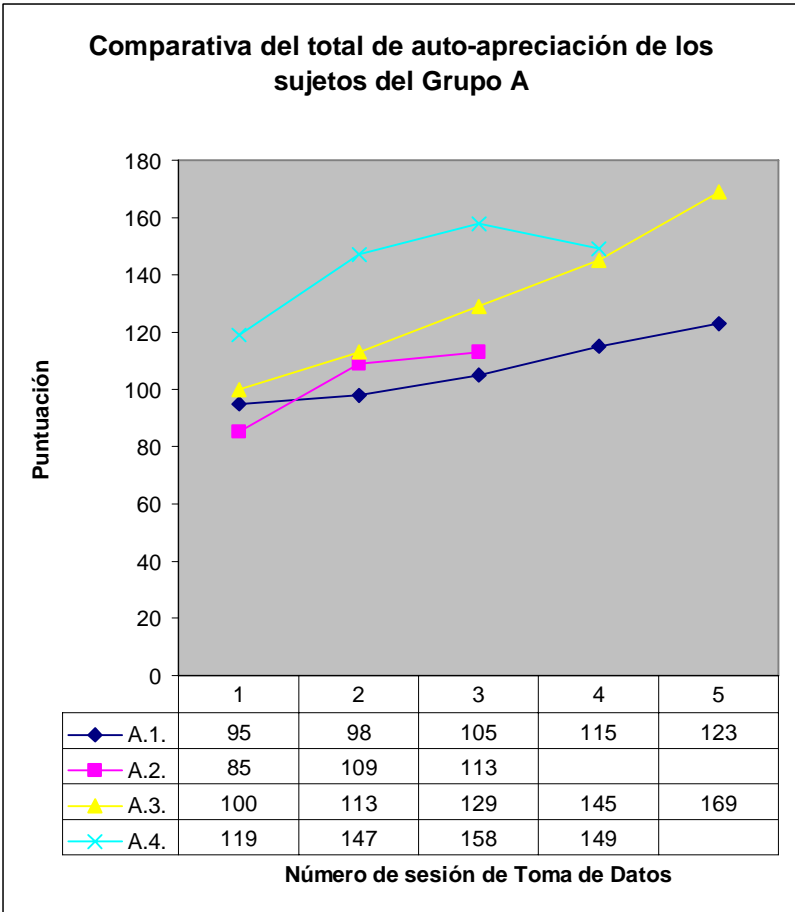


Figura 176

Observamos el paralelismo y la similitud de las dos líneas correspondientes a los sujetos A.1. y A.3. (los que finalizaron el proceso). Un buen signo para el análisis de validación. No solo indican una subida en la apreciación, sino que describen una tendencia clara de evolución potencial que augura un alto rendimiento ulterior.

Comparemos ahora los crecimientos porcentuales medios de cada sujeto en el siguiente gráfico de columnas:

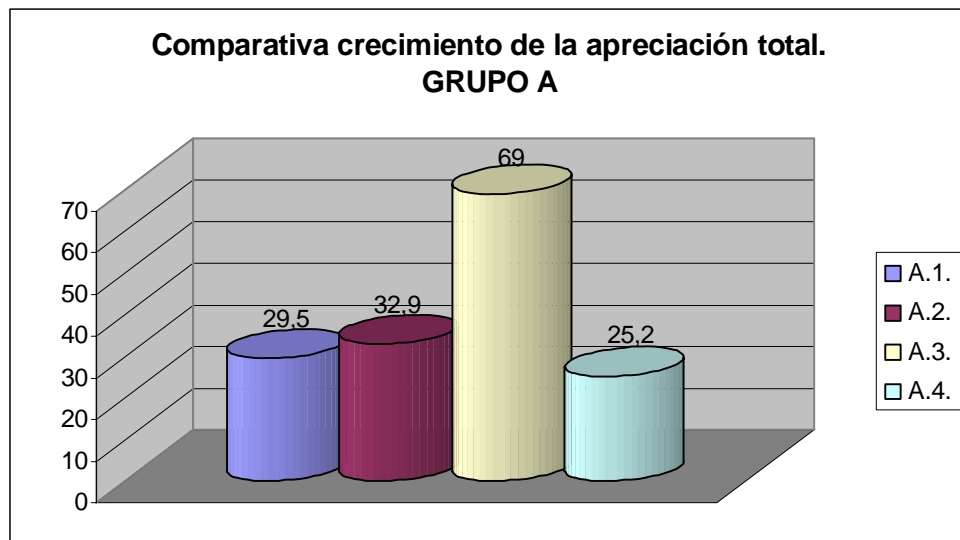


Figura 177

Observamos que salvo el A.3., que experimenta un crecimiento muy superior, el resto evoluciona en unos márgenes cercanos entre sí, aproximando el valor de la norma al de la media aritmética, lo que afianza el dato de crecimiento porcentual medio como válido.

Podemos valorar, por añadidura, que el efecto del Protocolo, aun sin finalizar su aplicación, produce efectos muy significativos en los sujetos. Ello nos conduce a poder pensar que, dadas las circunstancias que los sujetos A.2. y A.3. hubieran podido completar el ciclo –y haber cumplido el plan al 100%–, no estaríamos hablando de la excepción del A.3., sino, fácilmente, se resaltaría la excepción del A.1. por el menor grado de crecimiento. De hecho, como ya hemos planteado anteriormente, los valores de la penúltima toma de datos del sujeto A.4. estaban más cercanos a los índices del A.3. que del A.1.

Veamos, a continuación, comparativas relativas a la evolución de apreciación en las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario de auto-evaluación:

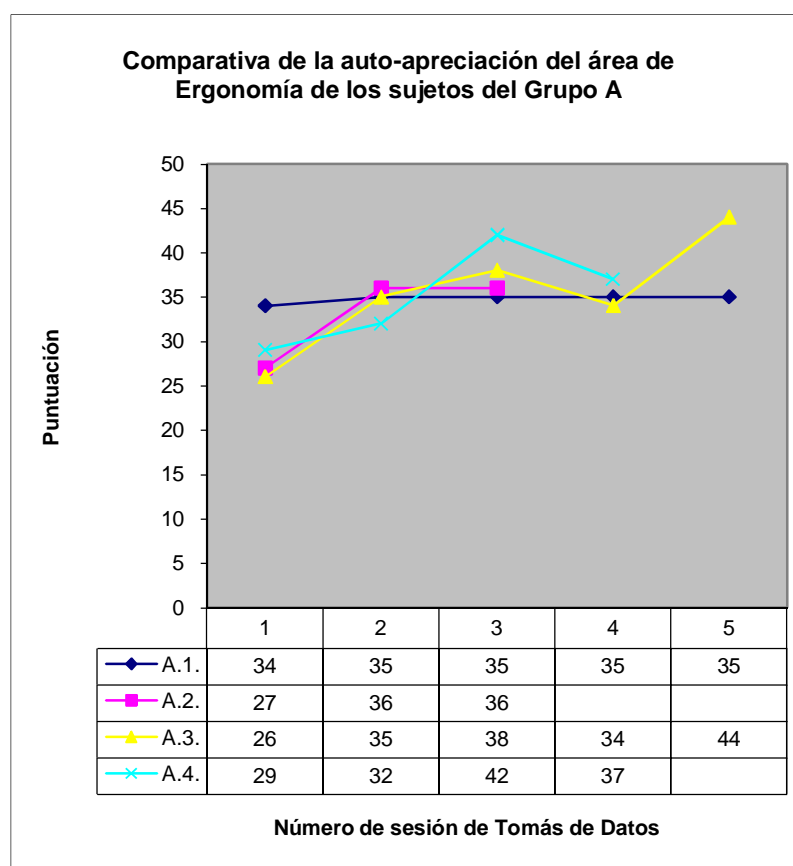


Figura 178

Estamos ante un aspecto de la interpretación que varía notablemente de unos estudiantes a otros, en general, ya que afecta a elementos de la formación básica instrumental, en otras palabras, no todos los estudiantes tienen en este aspecto una problemática definida, en especial aquellos que han recibido una correcta formación al respecto desde su etapa formativa inicial. Para desgracia de nuestro sistema educativo, es muy abundante el número de estudiantes que siente carencia en esta área. Desafortunadamente, la política poco definida y cambiante de la Administración en materia educativa al respecto de las enseñanzas de régimen especial, tendente a la movilidad del profesorado y poco rigurosa con principios esenciales de la formación, tales como los conceptos de escuela y método, es caldo de cultivo para que en los conservatorios elementales y medios no se pueda atajar este mal, que podríamos calificar ya como endémico en nuestro sistema educativo musical.

En este contexto, es grato constatar que todos los sujetos han superado sus índices iniciales, con una media del 33.25%. Sólo A.1. queda muy por debajo de esta media, pero habría que destacar que es un caso donde tal problemática está poco presente, lo que es contrastable bien en el material videográfico adjunto bien en el punto III.2.3. Observamos cómo en el resto de los integrantes del grupo, la

evolución es muy similar, casi en paralelo, lo que, una vez más, viene a apoyar los resultados positivos al apuntar a un crecimiento con fundamento y contenido.

Podemos apreciar, en otra ocasión, cómo la tendencia de igualación se produce entre los dos no finalizados y el A.3. Ello es fácilmente observable en la siguiente gráfica:

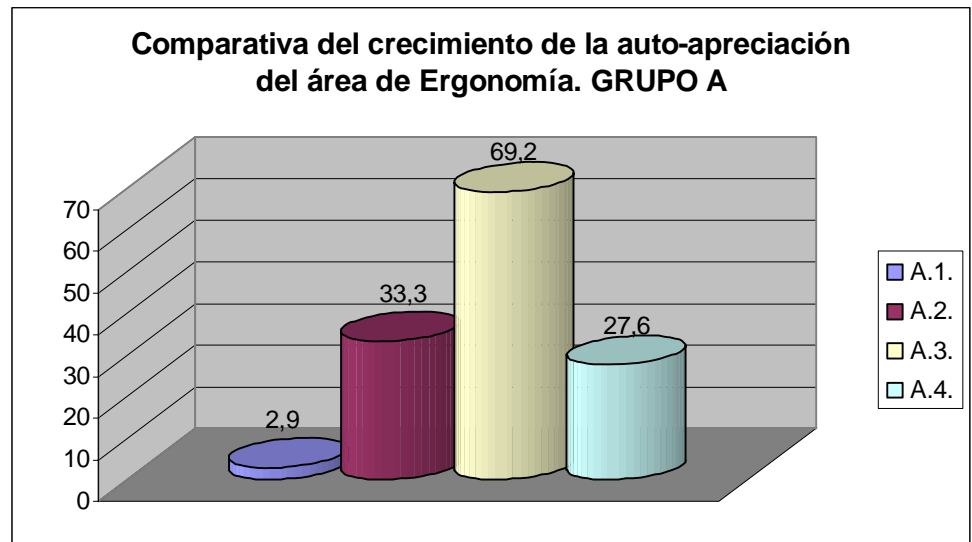


Figura 179

Homogeneidad en la tendencia es lo que podría resumir la siguiente gráfica relativa a la evolución en el área de la Técnica. Veámoslo en la comparativa expresada a continuación:

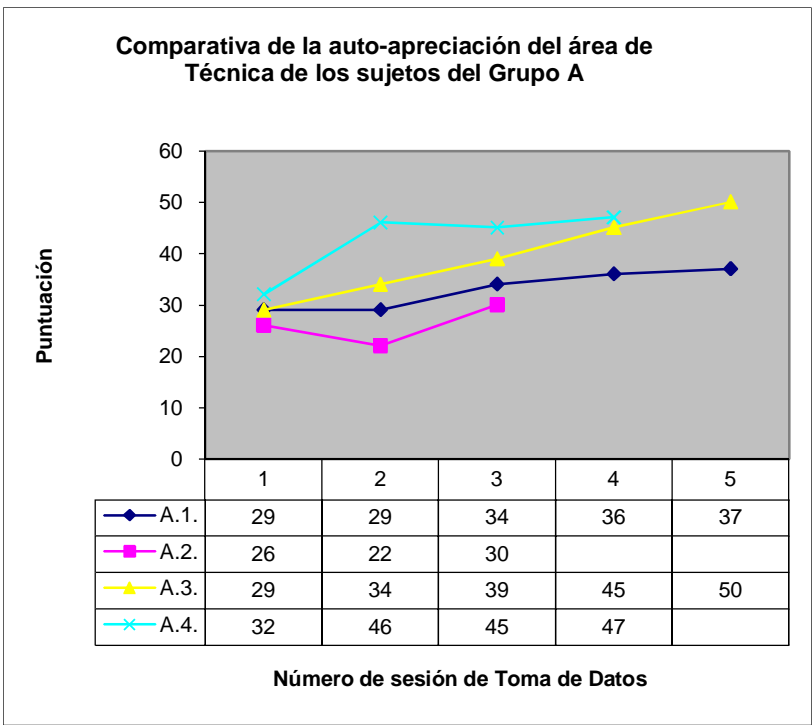


Figura 180

A excepción de la primera toma de datos del A.2. (que bien puede calificarse de coyuntural y ya ha sido tratado anteriormente), todos suben en la escala. El incremento medio es de un 40.6%, pudiéndose afirmar que los sujetos han experimentado unánimemente una sensación de control técnico muy superior a la que apreciaban en la metodología tradicional.

Hemos observado cómo en los comentarios de los sujetos, se señala explícitamente esta nueva sensación de mejora en el control de la técnica de ejecución. Nuevamente, tenemos base para pensar que, de haber finalizado el proceso, A.2. y A.4. estarían en las cotas ofrecidas por A.3. No con ello se pretende dar valor al experimento ya que, con los datos tal y como se han expresado ya existe una sobresaliente confirmación de aquello que se pretendía. Sólo se trata de destacar que estamos en un camino que puede dar unos frutos aún más destacados.

Veamos ahora una comparativa de dicho crecimiento porcentual medio en la apreciación del área de la Técnica Instrumental:

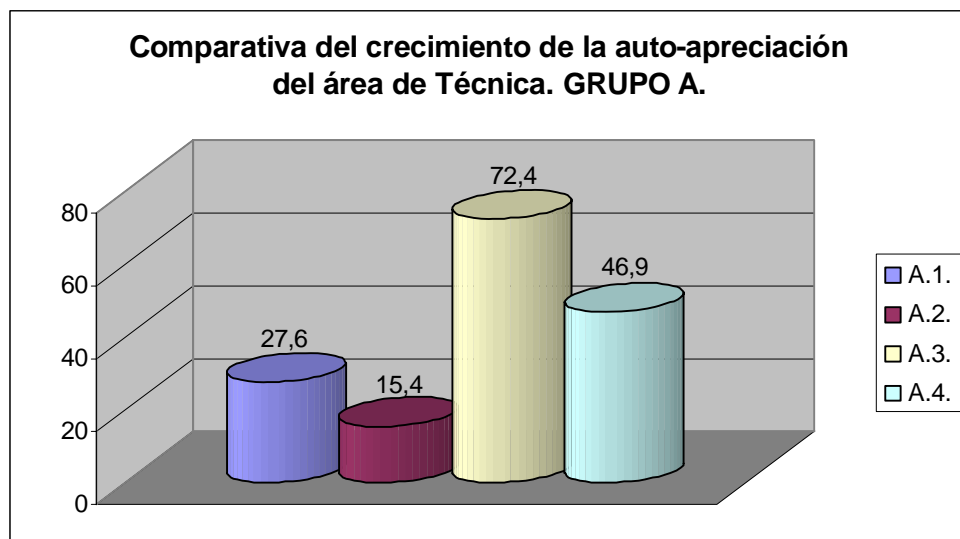


Figura 181

Abordamos a continuación una de las áreas más importantes y destacadas en la formación de los futuros profesores, la corrección y fidelidad del texto o área del Lenguaje Musical. Este hecho ha sido ampliamente tratado en la descripción del Protocolo y han sido puestos de relieve los importantes vínculos con la realidad de la enseñanza superior de música y sus problemáticas. Por ello, resulta más relevante si cabe un dato tan contundente como el que se resume en la siguiente cifra, como media del crecimiento porcentual: 61%.

Veamos una gráfica de tal evolución en los diferentes sujetos:

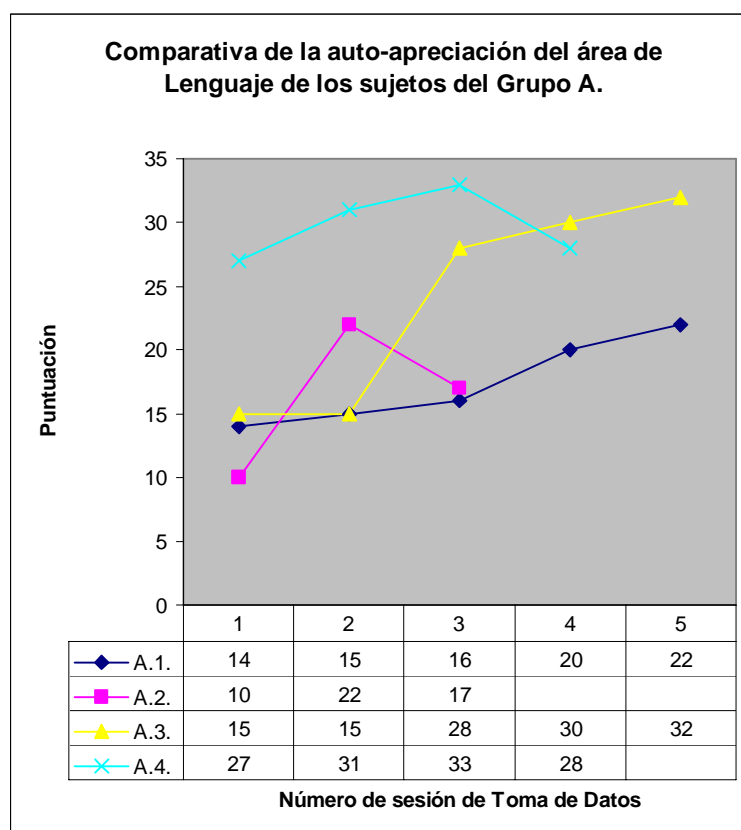


Figura 182

Como en otras ocasiones, observamos un paralelismo en la evolución de las parejas de subgrupos, es decir, entre los finalizados y los no finalizados. Teniendo en cuenta que esta área se circunscribe más en un contexto necesario de concentración, dado su carácter netamente abstracto, podemos entender fácilmente la baja de apreciación que sufren los sujetos que no finalizan el proceso justo en la semana final de su participación, quizás cuando sus circunstancias personales ya comenzaban a influir. No obstante, nos quedamos con el paralelismo y evolución claramente no coyuntural que describen A.1. y A.3.

Veamos sus medias de crecimiento comparadas en el siguiente gráfico, donde queda aislado el dato que ofrece A.4., no siendo así si, como podemos observar en la gráfica anterior, se tomara como válida la toma de datos anterior, por los motivos ya descritos:

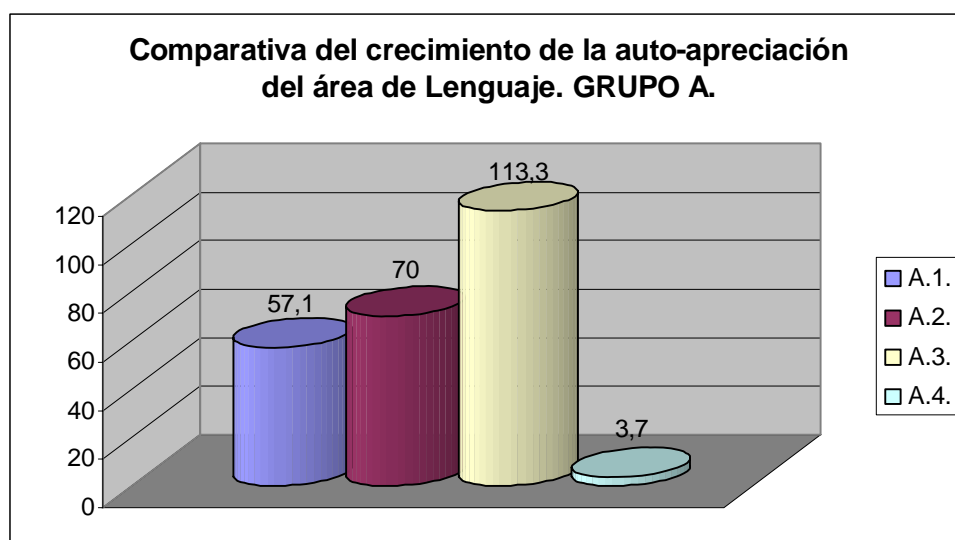


Figura 183

No cabe duda que es la motivación artística la que hace a un estudiante promocionar hasta los estudios superiores de música. ¿Ha sido capaz de ampliar esta apreciación específica un Protocolo basado y fundamentado en un elemento tan alejado a ello como la afinación, fundamentado en distintas fuentes científicas que no pasan por ser calificadas como Artes (Educación Física, Percepción, Metodología de la Enseñanza, etc.)? Sí, así ha sido, con un 35,2% de crecimiento medio. Un dato muy significativo y de relevancia.

Veamos la comparativa de tal evolución:

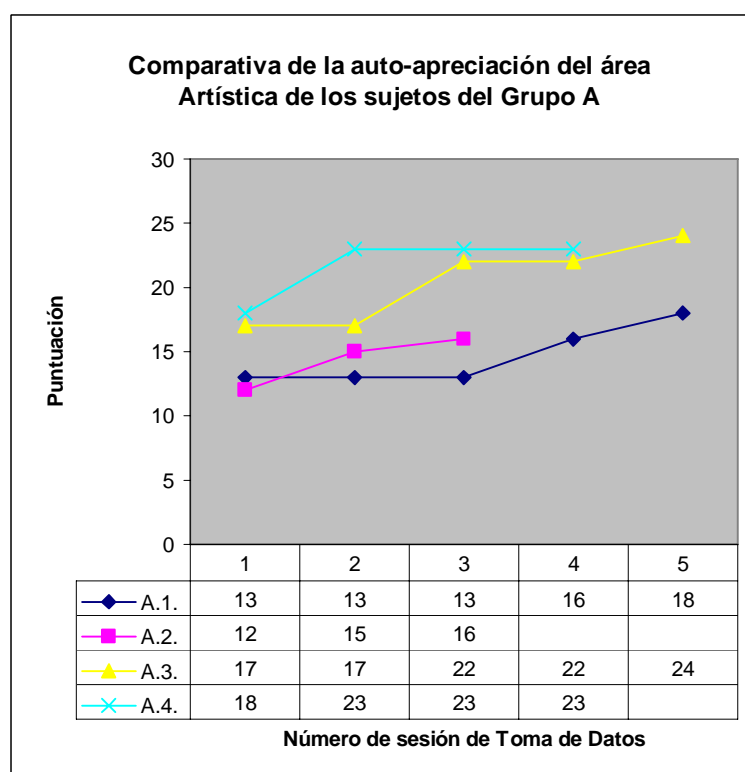


Figura 184

Por añadidura, observamos una línea de crecimiento muy paralela y, si se permite la expresión, firme. Nada coyuntural. Estamos en el camino de poder afirmar que los elementos expresivos y artísticos de una interpretación son, en su sustrato, susceptibles de ser entrenadas sistemáticamente, *entrenables*. La inspiración, parafraseando a unas palabras atribuidas al eminente guitarrista linarenese Andrés Segovia, va dejando paso, en los profesionales, a la verdadera vía del arte; la transpiración.

Veamos una comparativa al respecto:

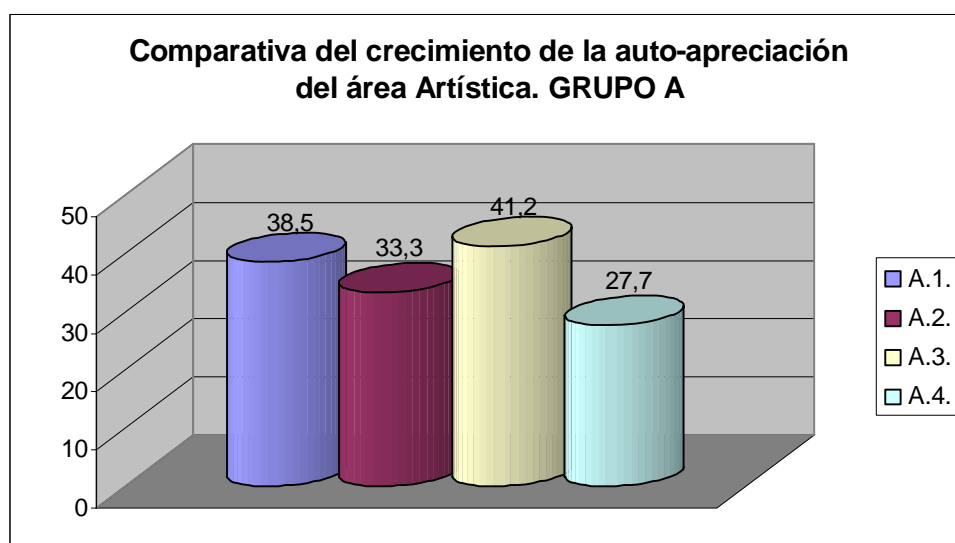


Figura 185

El juicio crítico que un estudiante tiene, globalmente, sobre su ejecución es un valor digno a considerar. No estamos hablando de un principiante o un pubescente que busca, si se le consulta al respecto, arañar un posible aprobado, principal objetivo de su estancia en un centro de estudios en el mayor número de las ocasiones. Nos encontramos ante pre-profesionales, futuros profesores que conocen bien que están en una fase decisiva de su formación. Es por ello que toma valor la siguiente comparativa del criterio de calificación propia que ejercen sobre cada una de las tomas de datos:

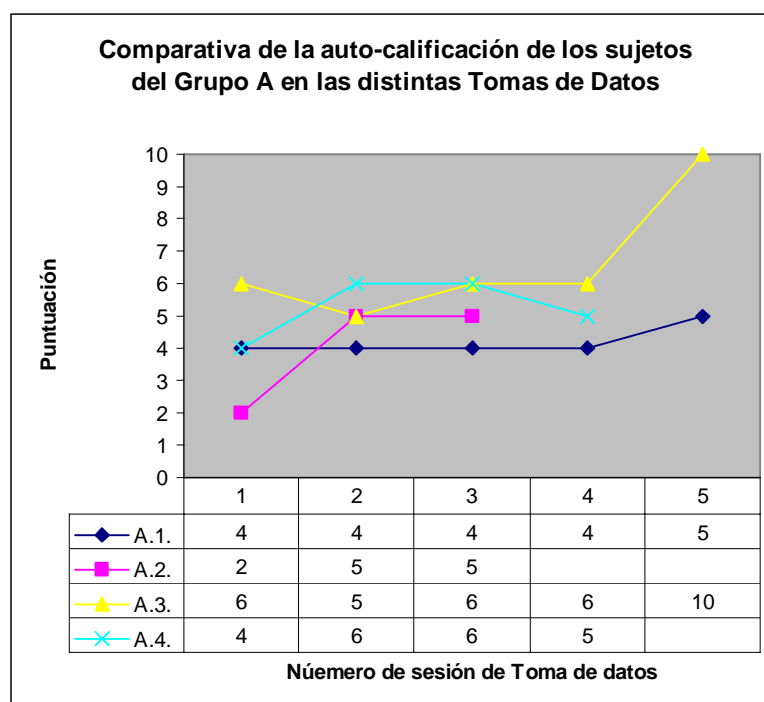


Figura 186

Destaca que sólo uno parte desde una posición de aprobado (A.3.), el resto se evalúan como insuficientes. ¿Es posible considerar como funcional una metodología que imprima esta visión crítica sobre el resultado final del trabajo? No me cabe la más mínima duda que, al margen de otras consideraciones, en la vida futura del estudiante, serán las calificaciones obtenidas en un punto concreto el hecho determinante en su devenir profesional, por lo que, además de todo lo descrito, debe, necesariamente, de imprimir confianza y satisfacción en el resultado final.

En este sentido, el 100% de los sujetos terminan por considerar su trabajo como aprobado (inclusos los que no han finalizado el proceso), con un muy notable 66,6% de incremento porcentual medio.

Los que comienzan con un posicionamiento negativo, pasan a al positivo, y quien comenzó con una posición crítica de aprobado, alza su criterio hasta la máxima calificación. Todo un empuje de autoestima que más adelante contrastaremos si es compartido por los otros observadores. No obstante, por sí mismo, es un dato muy valioso y útil para una metodología de estudio.

Veamos una comparativa de los crecimientos medios porcentuales:

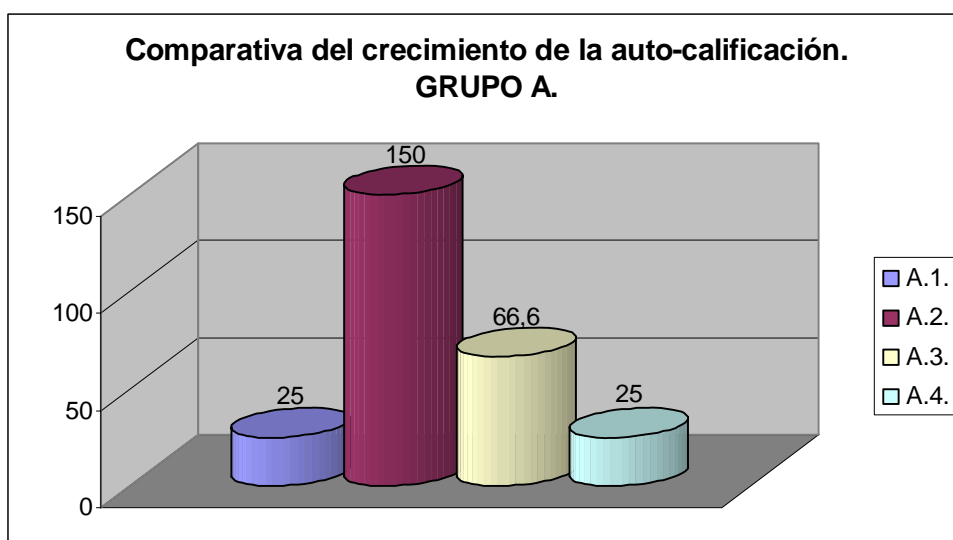


Figura 187

No deja de ser un dato reseñable que haya sido A.2., quien menos sesiones experimentó, quien más haya evolucionado en este aspecto. Por añadidura, partía de la consideración más baja. Todo apunta a pensar, como ya se ha resaltado en otros apartados, que el Protocolo tiende a desarrollar más profusamente aquellos aspectos más débiles o inseguros en la personalidad interpretativa del sujeto a experimento. En mi opinión, estaríamos, de confirmarlo, ante una virtud excepcional si hablamos de una metodología de enseñanza.

Para finalizar, atenderemos a la calificación de la experiencia por parte de los sujetos. Como ya se ha atendido anteriormente, ha existido dos interpretaciones ante la cuestión planteada. A.2, A.3. y A.4. (coincidentes) entendieron cómo apreciaban el valor de la experiencia que se les planteaba –como vía, herramienta o actividad del proceso enseñanza-aprendizaje más-, de lo que deducimos –según sus puntuaciones- que desde un principio se han valorado altamente la experiencia y, además, la tendencia es a ir incrementando su valor según pasaban las semanas. Por otro lado, A.1., entendía que se pretendía consultar cómo había solventado o controlados las vicisitudes que constituía la toma de datos, en clara relación con la problemática de enfrentarse a un tribunal o concierto público –fruto del respeto que le producía ser grabada y la posibilidad de luego proyectar esa toma ulteriormente-, por lo que las primeros valores apuntaban a un disgusto personal y, más adelante, señalan una clara evolución positiva al respecto. Veamos una gráfica al respecto:

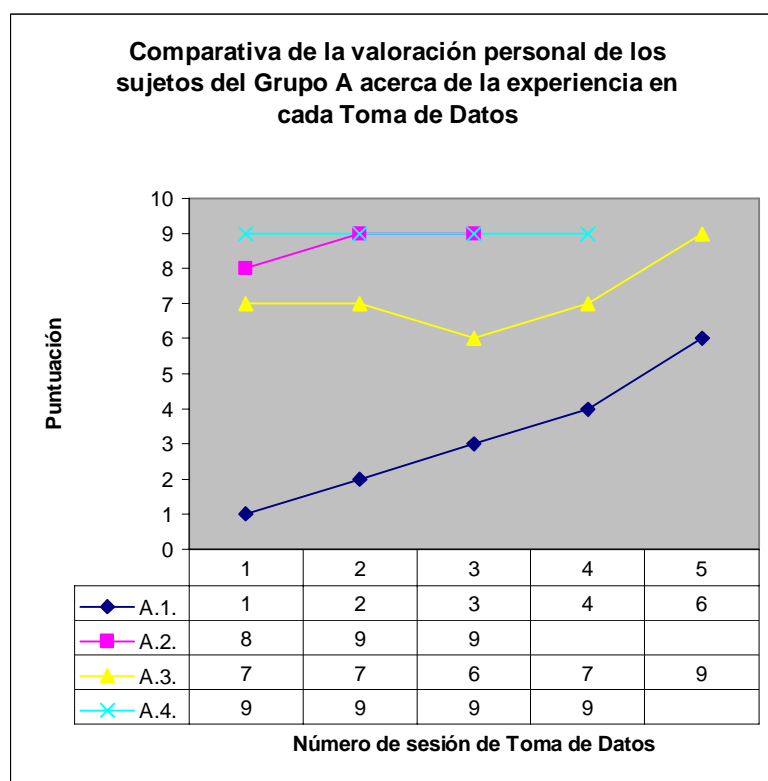


Figura 188

En resumen; podemos considerar que los resultados obtenidos de la observación de auto-apreciación de los componentes del Grupo A de la experimentación señalan en la dirección de la constatación de las premisas argumentativas iniciales, es decir, la validación del Protocolo y de sus hipótesis constitutivas.

III.2.2.2.- Grupo de experimentación B.

Siguiendo con el diseño experimental específico, el grupo B tendrá una incidencia de la variable de distinto nivel. En especial, queríamos observar y evaluar la acción de la Gimnasia como elemento independiente del Protocolo. Los sujetos sólo trabajarán esta parte del Protocolo y su planificación ha sido, a partir de la fase cuarta del experimento (ver III.1.2.1), la que a continuación se expresa:

SEMANA PRIMERA

Día 1.	Actividad:	<i>Gimnasia.</i>	(2 horas)
Día 2.....	Actividad:	<i>Gimnasia.</i>	(2 horas)
Día 3.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 4.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 5.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 6.....	Actividad:	<i>Gimnasia.</i>	(2horas)
Día 7.	Actividad:	REPERTORIO	

SEMANA SEGUNDA

Día 1.....	Actividad:	<i>Gimnasia.</i>	
	Clase:	Toma de datos	
Día 2.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 3.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 4.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 5.....	Actividad:	<i>Gimnasia.</i>	(3 horas)
Día 6.....	Actividad:	Descanso.	
Día 7.....	Actividad:	REPERTORIO	

SEMANA TERCERA

Día 1.....	Actividad	REPERTORIO	
	Clase:	Toma de datos.	
Día 2.	Actividad:	REPERTORIO	
Día 3.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 4.....	Actividad:	Descanso.	
Día 5.....	Actividad:	Gimnasia.	(2 horas)
Día 6.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 7.....	Actividad:	Gimnasia	(2,5 horas)

SEMANA CUARTA

Día 1.	Actividad:	<i>Gimnasia</i>	(1,5 horas)
	Clase:	Toma de datos.	(1 hora)
Día 2.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 3.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 4.....	Actividad:	<i>Gimnasia</i>	(2 horas)
Día 5.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 6.....	Actividad:	REPERTORIO	
Día 7.....	Actividad:	<i>Gimnasia</i>	(2 horas)

Toma de Datos final: Gimnasia (40 minutos)

Observamos cómo sólo se cuantifica temporalmente el trabajo específico de la parte entendida como variable, el resto de la planificación, si bien sitúa los días de actuación, está referida únicamente a *repertorio*, lo que correspondería al trabajo habitualmente seguido por el sujeto en el estudio de la o las piezas correspondientes al programa del curso. Igualmente, tampoco se incidirá en la improvisación como trabajo resumen de finalización de sesión, dejando cualquier actuación al albedrío o inercia usual del estudiante, es decir, análogamente al grupo control.

Las incidencias de la actuación de cada sujeto, así como los datos obtenidos, se expresarán, ya clasificados, en los siguientes epígrafes.

III.2.2.2.1.- Sujeto B.1.: Francisco José Fernández Arévalo.

El sujeto B.1., completó el experimento en forma y fondo satisfactorios.

Experimentó un retroceso de un 8,6% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. Así mismo, la línea descrita a lo largo de las diferentes tomas de datos, muestra una inestabilidad –diseño en sierra- que no da pie a pensar que estaría en el tren de conseguir una evolución académica óptima, tal y como se expresa en la siguiente gráfica:

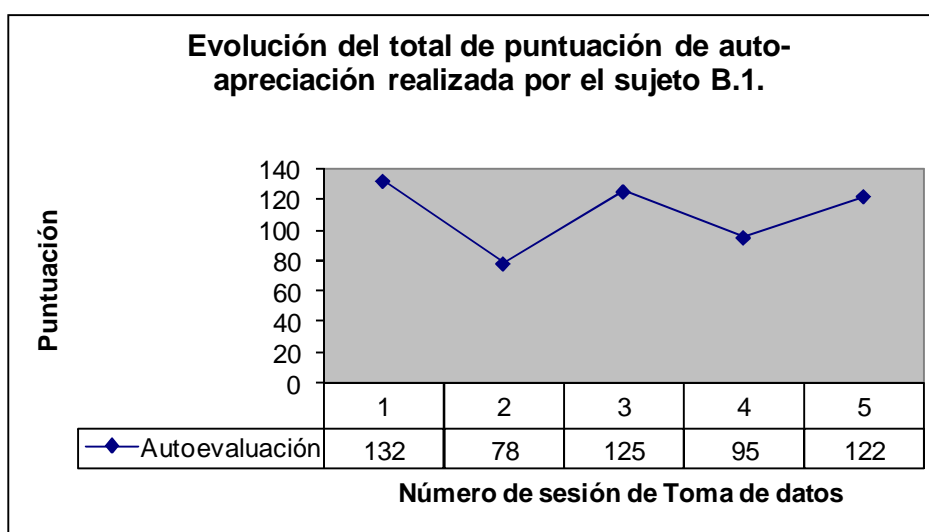


Figura 189

Estamos ante el primero de los sujetos que no crece en apreciación de su trabajo, y que, además, obtiene su máxima calificación en la primera toma de datos, es decir, considera su rendimiento en mejor estima cuando ha sido tamizado por la metodología habitual.

No obstante, la variabilidad que se produce en cada una de las tomas de datos, dificulta un análisis más exhaustivo. Detengámonos en los parciales de valores absolutos: en la primera semana de acción del Protocolo sufre el mayor retroceso (-54 puntos), en la segunda recupera hasta valores muy cercanos a los iniciales (+47 puntos), en la tercera vuelve a caer, aunque algo más atenuadamente (-30 puntos), finalizando el proceso con una nueva subida (+27 puntos) que de nuevo acercaba la apreciación a los valores iniciales.

El primer retroceso pudiera ser explicado por la acción de la novedad y la necesidad de adaptarse. Además, como ya hemos observado en los comentarios de los sujetos del Grupo A, los ejercicios de la Gimnasia han sido un motivo de preocupación y, quizás, el sujeto B.1.

hubiera podido encontrar dificultades para desarrollarlos (un hecho que de por sí deberá ser recuperado para su análisis). Argumento éste que estaría reforzado por el crecimiento de carácter pendular se produjo a la siguiente semana, quizás cuando estas novedades ya estuvieran controladas. Pero, a partir de aquí, la continuidad de la sierra no encuentra una vía sencilla de explicación.

Sólo se puede entender en un sentido: la aplicación de la metodología (en su nivel de variable, especial para el Grupo B) constituye una aportación insuficiente para una evolución constante y no coyuntural de la apreciación del trabajo realizado por parte del alumnado. Veamos más datos para ir corroborando si ello tiene suficiente base:

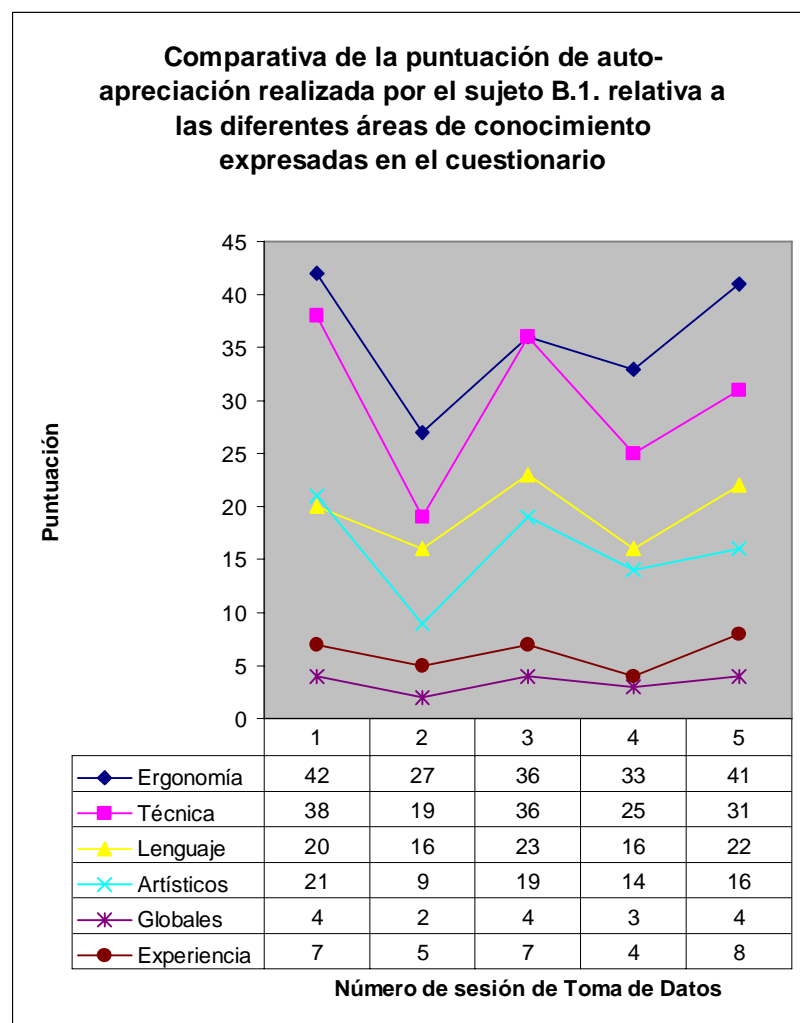


Figura 190

Continuamos en un contexto de demasiada variabilidad, del que no escapa ninguna área de conocimiento. Sólo la mitad de ellas, tras la dinámica en sierra, quedan igual o superior que en la toma inicial. En particular hablamos de la valoración de la experiencia (+14.3%), el Lenguaje (+10%) y la auto-calificación global, que finaliza en igualdad pero habiendo sufrido bajadas intermitentes.

Para afianzar el grado de desconcierto que la presente observación aporta a la investigación, se suman los siguientes valores: Área Artística, -23.8% (hasta cierto punto esperable y en la línea de las hipótesis iniciales), Técnica, 18.4% y Ergonomía, -2.4%.

Era esperable que, al menos, la Técnica y la sensación ergonómica sufrieran una mejoría, sin embargo, también bajan. Ante ello podemos plantear dos vías de explicación. La primera incide sobre un aspecto ya planteado; el sujeto no completó debidamente la fase de gimnasia, bien porque no estaba preparado para ello bien porque la planificación temporal fuera insuficiente. La segunda, más profunda en su contenido, apunta a describir que no existe una relación unívoca entre *forma física* –en su contexto apropiado para la ejecución del violín- y técnica o ergonomía. Es decir, que existen otros factores. Este planteamiento es especialmente jugoso para la investigación, ya que aportaría, colateralmente, la necesidad de revisar conceptos clásicos al respecto. En un símil deportivo, estaríamos planteando que existen deportes que, además de una condición física necesaria para su desarrollo, el alto grado de técnica necesita un trabajo en contexto, es decir, opongamos dos casos: Por un lado un atleta de carreras de fondo, y por otro, un jugador de golf o un piloto de alguna disciplina de motor. Ambos contextos no responden igual ante un entrenamiento basado específicamente en el desarrollo de las capacidades aeróbicas. En el primer contexto, aunque las carreras necesiten de otros elementos de carácter técnico y táctico, el desarrollo de las capacidades aeróbicas incidirá directamente en los resultados. En el segundo contexto, por el contrario, nos encontramos en una circunstancia *sine qua non*, es decir, la carencia de cierto nivel en las capacidades aeróbicas impediría un buen rendimiento, pero, su desarrollo en sí no se refleja espontáneamente en los resultados ya que, el trabajo sobre los elementos técnicos del contexto (campo de juego, condiciones climáticas, peralte de las curvas, características mecánicas y de herramientas, etc.) definen más precisamente las capacidades físicas y técnico-posturales a utilizar y, en su caso, a desarrollar.

Volviendo al caso que nos ocupa, la gimnasia aportaría al estudiante un nivel físico mínimo necesario para que, en una metodología adecuada, se desarrolle dentro del contexto de la partitura a interpretar. Por ello observábamos en los sujetos del grupo A que tal evolución estaba presente. No obstante, más adelante obtendremos más información para corroborar si esta vía se confirma o, sencillamente, se trata del primer supuesto expresado.

Es destacable, igualmente, que, a diferencia de los sujetos del Grupo A, no finaliza el proceso con una calificación positiva, se suspende a

sí mismo, a pesar que valora la experiencia, desde su inicio en un alto nivel.

Veamos una comparativa global de estos avances o retrocesos porcentuales:

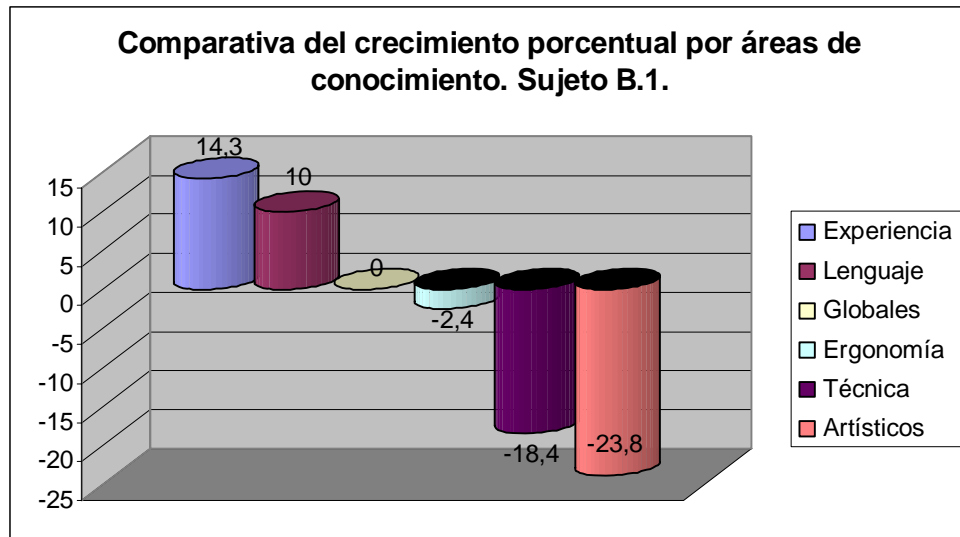


Figura 191

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Francisco así lo hizo en las dos primeras tomas de datos y en la final, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. "Creo que grabarme es una experiencia muy positiva para mi."
2. "He tocado mal porque no he podido calentar."
3. "La obra es muy difícil."

Destaca por sí mismo el muy distinto cariz de los comentarios. Me resulta especialmente significativo que se ponga de relevancia, como achaque ante una mala interpretación, la falta de calentamiento. Es obvio que es un elementos muy importante para realizar un buen papel, pero lo que llama la atención es que un estudiante de Grado Superior, ante una prueba, no lo haya tenido en cuenta como un hecho prioritario, es decir, nada le impidió haber comenzado la prueba unos minutos más tarde, lo que señala, por encima de otras cosas, que no estuvo presente en su sistemática. Por el contrario, no hemos observado ello en los del Grupo A ya que, como parte de las funciones del Protocolo, este elemento estaba previsto y anotado como parte del plan, es más, se expresaba en qué debía de consistir.

Así mismo, el comentario, de nuevo excusante, sobre la dificultad de la obra interpretada –sin entrar en valorar si es o no así– no ha aparecido antes. En parte porque la metodología completa del Protocolo no dejaba que el sujeto se viera sobrepasado por la obra, sino que evolucionaba a la par que las habilidades de éste.

Podemos concluir diciendo que nos encontramos ante un sujeto que no ha evolucionado de forma satisfactoria con el grado de variable aplicado. No obstante, nos ha dado la oportunidad de empezar a contrastar información y abrir caminos que comienzan a aclarar las hipótesis iniciales.

III. 2.2.2.2.- Sujeto B.2.: Daniel de Torres Carpio.

El sujeto B.2., completó el experimento en forma y fondo satisfactorios.

Experimentó un crecimiento de un 28.8% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. No obstante, la línea descrita a lo largo de las diferentes tomas de datos muestra una inestabilidad. Describe un diseño en sierra al igual que su compañero de grupo, aunque en este caso algo menos acuciado y con tendencia al alza. Tal circunstancia, igualmente que en B.1., no da pie a pensar que estaría en el tren de conseguir una evolución académica óptima, diferenciándose de las tendencias más estables observadas en el Grupo A. Veamos la siguiente gráfica que representa la tal evolución:

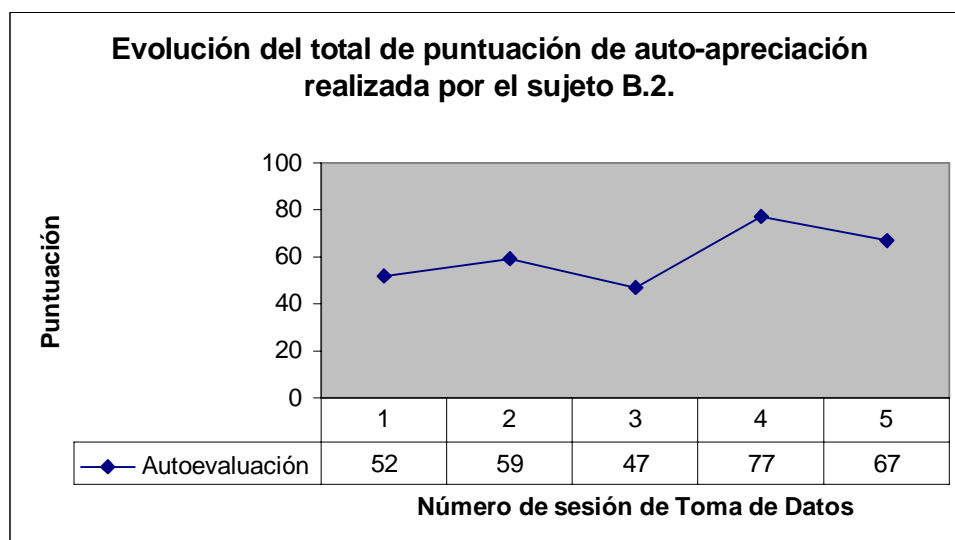


Figura 192

Una alternancia de altas y bajas no asegura una formación continua y no coyuntural. Parece que la característica de gráfica en sierra pueda ser una característica del nivel de variable aplicado. La tendencia pendular es semejante a B.1., como podemos constatar al observar los

valores absolutos de crecimiento y retroceso en apreciación: +7, -12, +30 y -10. Ello resta valor al porcentaje global de crecimiento ya que, como decía antes, hay dudas de su posible carácter coyuntural.

A excepción de la ergonomía, esta tendencia es general en todas las áreas estudiadas. Lo podemos ver en la siguiente gráfica:

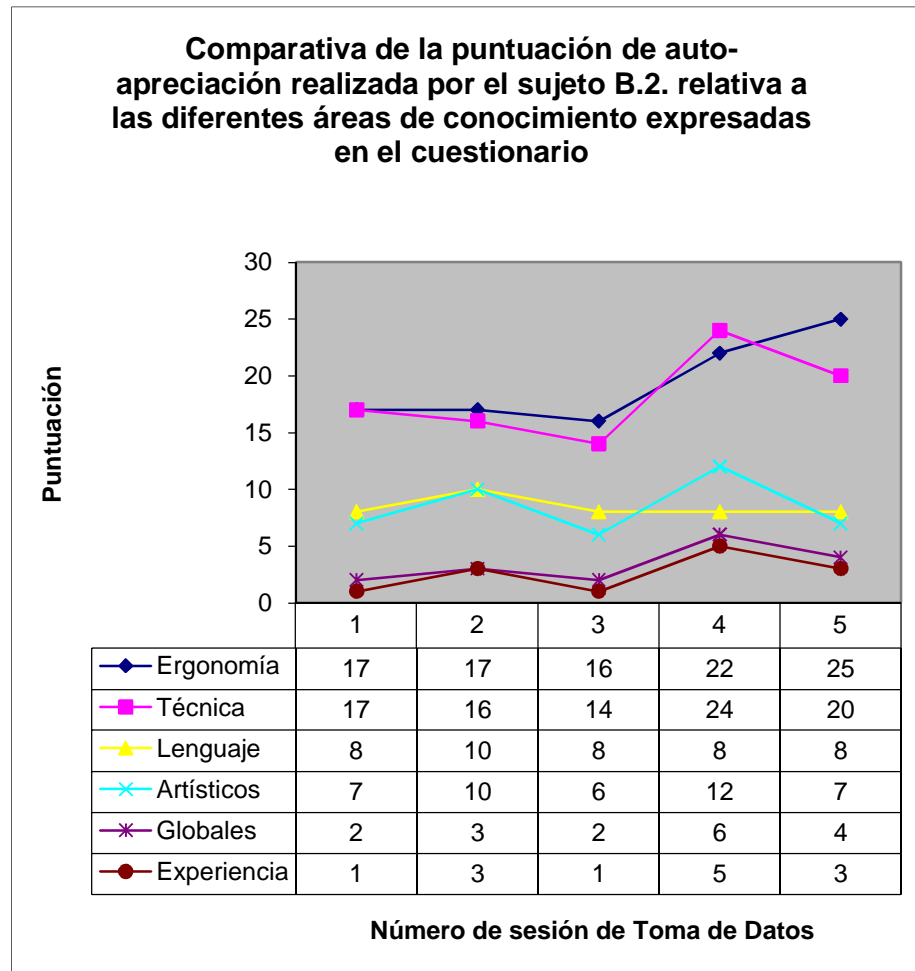


Figura 193

A pesar que la tendencia es de igualación con lo obtenido en el B.1., en el presente sujeto observamos valores que podríamos calificar como más moderados y presumibles a priori en el contexto de las hipótesis establecidas como punto de partida. En especial, con el comportamiento que se produce en el área de Ergonomía (+47%). Sin embargo, si analizamos el conjunto los datos de éste área con la de Técnica, donde a pesar de 17.6% de crecimiento sólo en una semana se observa avance, no nos alejamos de la segunda vía de argumentación que se expresaba con anterioridad respecto al sujeto B.1., con relación al comportamiento de ambas áreas. Estamos, pues, ante una consolidación de esta línea de pensamiento, si bien observamos que se suaviza de forma notable. Ello conduce a pensar, igualmente, que también existe un cierto grado de mala puesta en

marcha o falta de previsión en la planificación en el primer sujeto, siendo B.2. más efectivo en el rendimiento o más disciplinado en su cumplimiento.

Dos áreas experimentan un avance que aparentemente es significativo por el dato cuantitativo, no obstante, su análisis detallado revela un sentido más pesimista. Hablamos de la apreciación de auto-calificación (+100%) y la valoración de la experiencia (+200%). En el primer caso, si bien se duplica la apreciación, ésta pasa de 2 puntos sobre 10 a 4, es decir, ni en el comienzo ni en el final del proceso de experimentación se da por aprobado –si bien en la tercera semana de Protocolo sí aportó un valor positivo al respecto-. En el segundo caso, el sujeto toma la interpretación de la cuestión en el mismo sentido que el sujeto A.1. (modo de reaccionar ante la situación, cómo se controló), y aunque el incremento relativo sea sobresaliente, la toma final muestra una falta de solidez y satisfacción al respecto, dándose, de nuevo, una calificación de suspenso, aun habiendo experimentado, la semana anterior, una buenas sensaciones en el materia. Ello pone de manifiesto que las mejorías que se producen son de carácter coyuntural y no suponen una línea de crecimiento definida y que la metodología usual no aporta una seguridad clara frente a las situaciones de cierto estrés, como lo que les supone una toma de datos con grabación.

Las áreas de Lenguaje y Artística no sufren evolución, aunque sí fluctuación.

Veamos una comparativa del crecimiento medio porcentual por áreas:

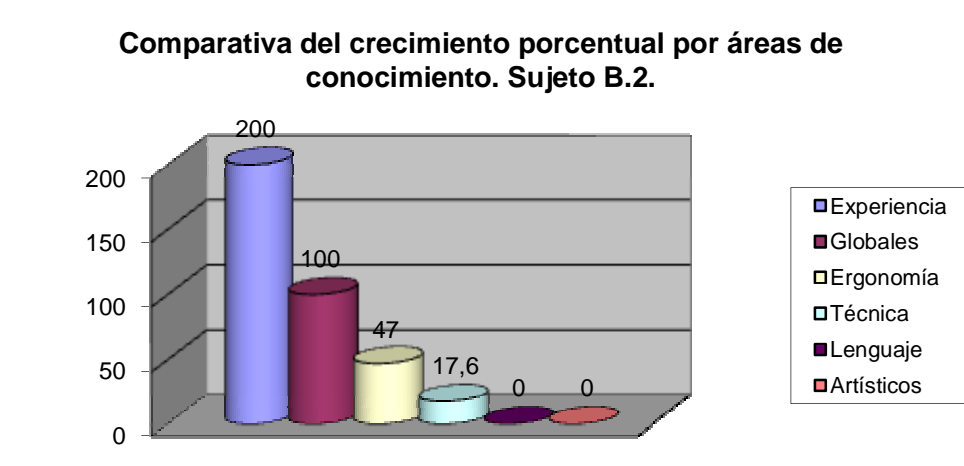


Figura 194

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Daniel así lo hizo en tan solo

una vez, al finalizar la toma de datos inicial, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. “Los nervios me han afectado negativamente en la interpretación.”

Hablábamos en los epígrafes destinados al Grupo A cómo solía coincidir el aspecto más débil –que a menudo aparecía entre los comentarios- el que más evolucionaba a la postre. En el presente caso no es así, y ello es lo significativo. Los nervios son la única observación que A.2. realiza en toda la experimentación, apreciación que va unida al valor que da a la experiencia (en el sentido ya descrito): 1. Y a pesar que asciende al aprobado, la conclusión final es que seguimos en valores de insatisfacción sobre el aspecto más débil.

El sujeto ha evolucionado de forma cuantitativa pero no de forma significativa y, más importante aún, con una evolución de tipo coyuntural. Profundizaremos en ello más adelante.

III. 2.2.2.3.- Comparativas y recapitulación.

A diferencia de lo observado en el Grupo A, donde existían unas tendencias definidas, donde podíamos establecer puntos comparativos útiles, en el presente grupo, son dos las consideraciones que lo definen en su globalidad. Por un lado la alternancia y variabilidad de las apreciaciones de los sujetos. Un signo claro de lo voluble de su aprendizaje en el nivel de variable experimentado. Por otro, la no satisfacción de los sujetos experimentales ante el trabajo expuesto. A pesar de ello, su puesta en marcha ha aportado datos interesantes, como ya hemos puesto de relevancia. No obstante, repasemos una serie de gráficas comparativas a pesar de incidir, casi en lo reiterativo, sobre estas dos apreciaciones.

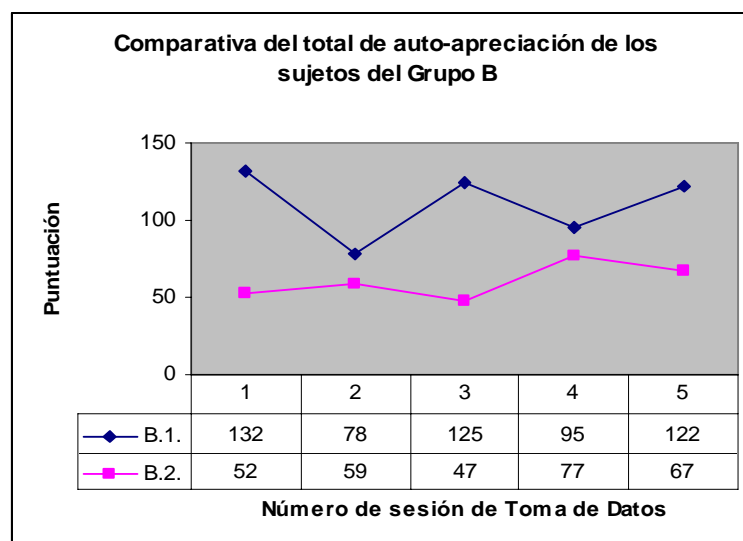


Figura 195

Una gráfica en sierra tan acuciante no será un buen signo para detectar una metodología apropiada de trabajo. Cada avance o cada retroceso puede deberse a hechos coyunturales. Un sistema de trabajo que deje al estudiante en la inercia de la caótica diaria o circunstancial no puede adoptarse como vehículo del aprendizaje, en general, ni como metodología habitual de estudio. Por añadidura, podemos observar cómo cada sujeto tiene la alternancia en semanas diferentes, es decir, cuando uno sube, el otro baja. Ello aleja cualquier explicación que busque analizar el efecto de la Gimnasia –como variable en solitario- dentro de una dinámica rectora concreta. Acentúa, por el contrario, la respuesta aleatoria que en el rendimiento –vía apreciación de los sujetos experimentales- produce.

De ambos sujetos, B.2. parece aceptar mejor la variable en acción, no solo consigue evolucionar, sino que, en alguna área consigue una línea más o menos positiva, no obstante, debemos tener en cuenta cómo, en general, se mueve en los valores absolutos más bajos de todos sus compañeros. Esta línea positiva la podemos observar en el área de Ergonomía, frente a una evolución en sierra muy notable de su compañero:

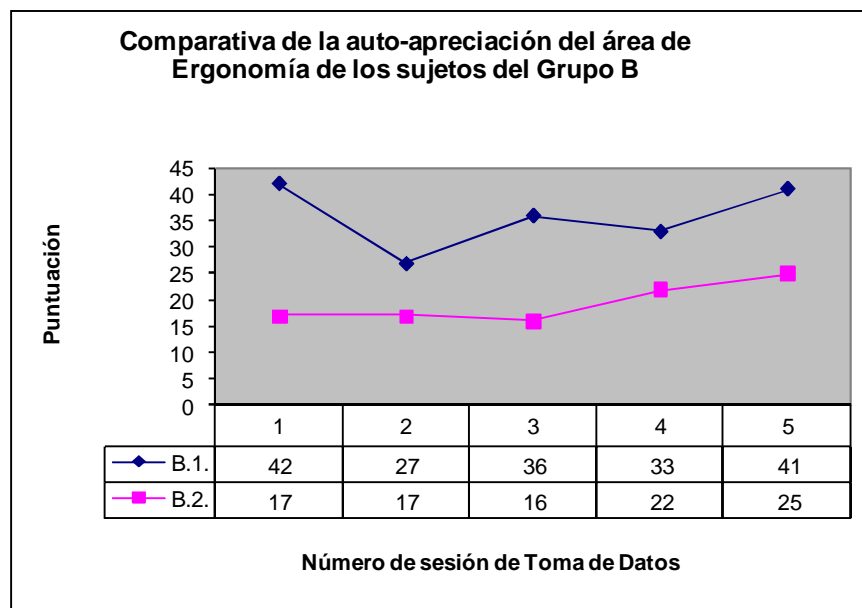


Figura 196

Tal efecto observado en B.2. es lo mínimo que podría esperarse de un trabajo especializado en el espacio ergonómico-técnico, sin embargo, cuando atendemos a lo que sucede en el área complementaria de la Técnica, constatamos que no se han producido los avances en auto-apreciación deseados. Veámoslo:

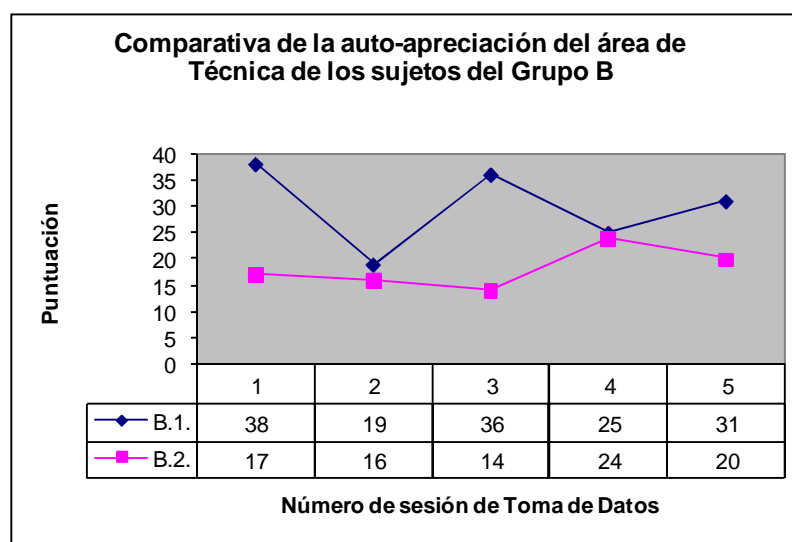


Figura 197

B.1. retrocede y B.2., si bien avanza, lo hace en un contexto que no da garantías y que se fundamenta en una sola gran subida, un hecho coyuntural del que no podemos sacar conclusiones de validación. Como se señalaba con anterioridad, abrimos la puerta a redefinir Técnica. Parece constatar que el trabajo de procedimiento para alcanzar mayor cota en estos aspectos sobrepasa los límites tomados en la tradición. Técnica, al menos, no es solo gimnasia, como se comprueba, y postura no es solo técnica, sino que para integrarse en el uso debe estar vinculado a algo, a un contexto musical concreto. Este principio de conclusiones, que se desarrollarán más adelante, son un dato relevante que nos ha aportado el experimento en su concreción en el grupo B.

Prosiguiendo con el análisis, si bien esto se producía en la áreas que, presumiblemente, estaban en íntima relación con el nivel de variable aplicada, las demás áreas dibujan una situación aún menos optimista. B.1. prosigue con sus apreciaciones cambiantes y compulsivas, casi podríamos afirmar que *locamente* (parafraseando la terminología musical existente), mientras que C.2., sencillamente, presenta una línea plana. Tal es el caso del área del Lenguaje:

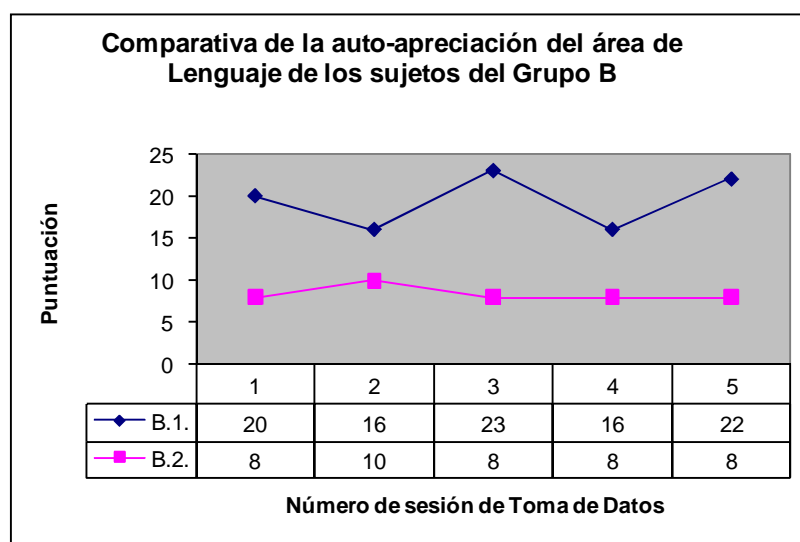


Figura 198

Igualmente, el sujeto está vacilante en lo que a aspectos artísticos se refiere, tal y como comprobamos en la siguiente gráfica:

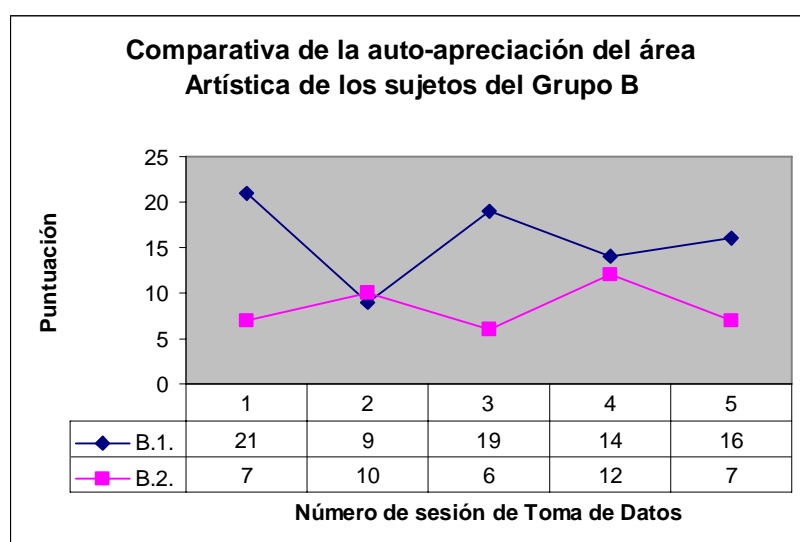


Figura 199

Lo que se refleja en la calificación que se otorgan: Ambos empiezan y acaban en suspenso. Saben y son conscientes que no han avanzado, incluso si en algún momento si lo han creído (calificación positiva de B.2. en la cuarta toma de datos), esta apreciación se desvanece hasta valores casi primigenios. Veamos una gráfica al respecto:

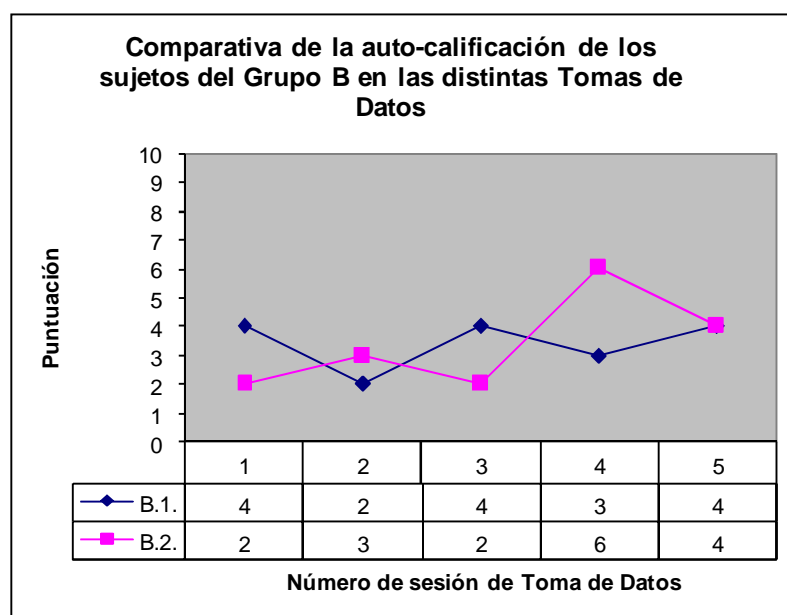


Figura 200

¿Cómo valorar una experiencia en la que se encuentra uno tan contrariado de apreciación y, además, no se ve una salida hacia el avance? A diferencia del grupo A, ambos insisten en la variabilidad incluso aquí. Por un lado, B.1. entiende la cuestión en el sentido del valor del trabajo, a lo que responde con un sierra de apreciación que nos deja muy claro su posicionamiento. Por otro lado, B.2., que trata el tema desde la perspectiva de cómo él ha controlado las tomas de datos, observamos que tal oscilación toma un marcado cariz pesimista:

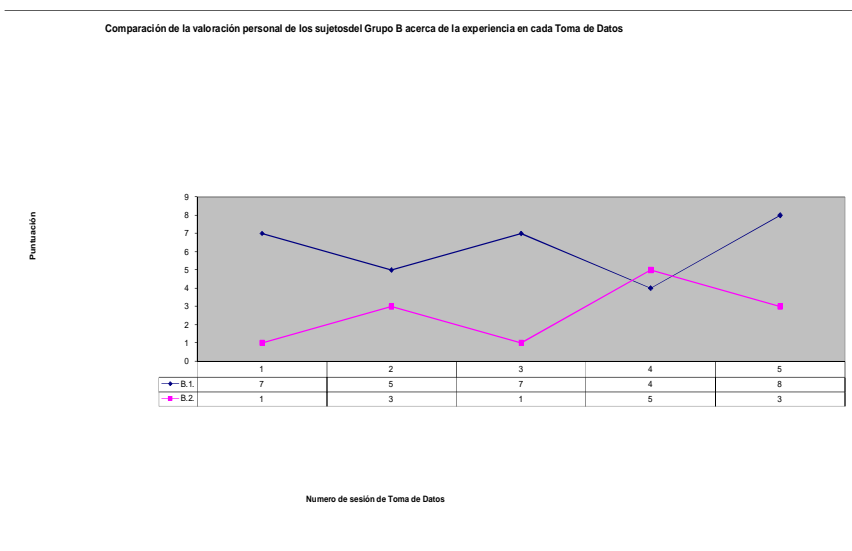


Figura 201

Estamos pues, ante un grupo experimental donde el nivel de variable no ha satisfecho las expectativas de los sujetos. No ha supuesto, de facto, una solución práctica y, además, no ha repercutido de una forma clara sobre aquello que, según los presupuesto, debía de

hacerlo, es decir, un desarrollo notable del área de Ergonomía, en primera instancia, y del de Técnica, en segundo.

Debemos recordar el carácter de grupo *quasi-control* que el grupo B tiene, ya que, por un lado, el comportamiento habitual en la clase y en el trabajo diario es igual al grupo control y, por otra parte, debemos de tener en cuenta que los ejercicios constituyentes de la fase de Gimnasia son, en su fondo, un resumen de la técnica tradicional para violín, por lo que, podemos entender que estamos ante un *grupo control potenciado*.

III.2.2.3.- Grupo de experimentación C.

El nivel de variable del grupo C será el resultado de restar al grupo A la especificación de incidencia del grupo B, es decir, realizarán la totalidad del Protocolo a excepción del trabajo realizado por el B, la Gimnasia.

La definición de plan de trabajo, a partir de la fase cuarta del experimento (ver III.1.2.1), será la siguiente:

SEMANA PRIMERA

Día 1.	Actividad:	Lectura.	(30 minutos)
Día 2.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado	(1,5 horas)
Día 3.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado.	(1,5 horas)
Día 4.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado	(1,5 horas)
Día 5.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Construcción.	(2 horas)
Día 6.....	Actividad:	Construcción	(1,5 horas)
Día 7.	Actividad:	Construcción.	(1,5 horas)

SEMANA SEGUNDA

Día 1.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado.	(1 hora)
	Clase:	Toma de datos	(1 hora)
Día 2.....	Actividad:	Construcción.	(2 horas)
Día 3.....	Actividad:	Definición de dificultades.	(1,5 horas)
Día 4.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado + construcción.	(2,5 horas)
Día 5.....	Actividad:	Construcción + Definición.	(3 horas)
Día 6.....	Actividad:	Descanso.	
Día 7.....	Actividad:	<i>Son filé</i> aplicado + Construcción	(3 horas)

SEMANA TERCERA

Día 1.....	Actividad	<i>Son filé</i> .	(1 hora)
	Clase:	Toma de datos.	(1 hora)
Día 2.	Actividad:	Construcción + Control Temp. Final.	(2,5 horas)
Día 3.....	Actividad:	Definición + Control Temp. Final.	(2,5 horas)
Día 4.....	Actividad:	Calentamiento + Descanso.	(30 minutos)
Día 5.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Control Temp. Final.	(3 horas)
Día 6.....	Actividad:	Construcción + Definición	(2,5 horas)
Día 7.....	Actividad:	<i>Son filé</i> .	(1 hora)

SEMANA CUARTA

Día 1.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Control Temp. Final	(1,5 horas)
	Clase:	Toma de datos.	(1 hora)
Día 2.....	Actividad:	Definición + Control Temp. Final	(2 horas).
Día 3.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Construcción	(2 horas)
Día 4.....	Actividad:	Definición + Control Temp. Final	(2 horas).
Día 5.....	Actividad:	Control Temp. Final	(2 horas)
Día 6.....	Actividad:	<i>Son filé</i> + Definición	(2 horas)
Día 7.....	Actividad:	Construcción + Control Temp. Final	(3 horas)

Toma de Datos final: Gimnasia (20 minutos) + *Son filé* (20 minutos) + Definición (20 minutos)

Al igual que en el grupo A, al finalizar cada sesión, durante al menos diez minutos, los sujetos de experimentación debieron de realizar una improvisación con los elementos que les sugiriera el trabajo realizado.

Las incidencias de la actuación de cada sujeto, así como los datos obtenidos, se expresarán, ya clasificados, en los siguientes epígrafes.

III. 2.2.3.1.- Sujeto C.1.: Joaquín Aliseda Cortés.

El sujeto C.1., completó el experimento en forma y fondo satisfactorios.

Experimentó un crecimiento del 85,7% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. Así mismo, la progresión de las diferentes tomas de datos apunta a una evolución *no coyuntural*, tal y como se expresa en la siguiente gráfica:

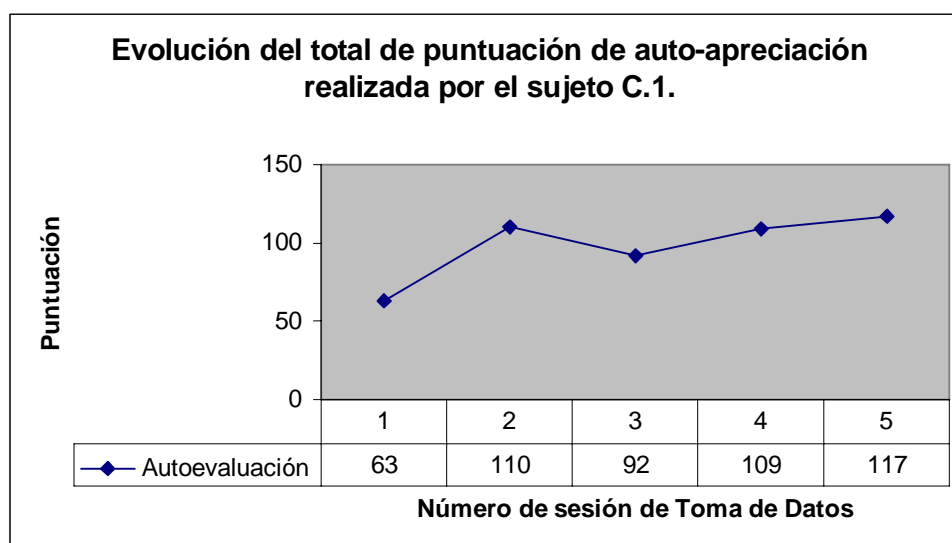


Figura 202

Observamos cómo el crecimiento experimentado en la primera semana estuvo cercano a duplicar los valores de la toma inicial, posteriormente, este gran avance sufrió una relajación que, teniendo en cuenta las siguientes tomas, podemos considerar como de establecimiento en meseta, con una nueva tendencia a incrementar los valores en la toma final. Parece desprenderse de la inmediata reacción que suscitó el Protocolo, que el sujeto estaba ávido de una metodología efectiva para sus circunstancias. Paralelamente hay que destacar que la primera toma de apreciación daba un valor muy por debajo del nivel natural del estudiante (lo que trataremos convenientemente más adelante), lo que podría redundar en la idea que, más allá de los valores absolutos de una u otra metodología, la nueva encajaba perfectamente en el sujeto²⁹⁰.

Podemos pensar que al entusiasmo apreciativo de la primera toma bajo la acción de la nueva metodología, donde se transmitió en los valores expresados un cierto componente de satisfacción con el trabajo, se produjo una decantación hacia un análisis más objetivo, a partir del cual se describe una nueva tendencia de crecimiento clara, firme pero moderada en sus escalones, lo que no deja de ser una buena información para analizar la validez de un método de aprendizaje y trabajo. Ello podemos apreciarlo en la sucesión de los valores absolutos de evolución: +48, -18, +17 y +8.

Un esquema prácticamente paralelo rige las líneas de evolución que observan en las diferentes áreas que hemos diseñado para el análisis, veamos una gráfica al respecto:

²⁹⁰ Ha de recordarse que en este nivel de incidencia de la variable, la característica básica de la metodología es la ordenación y sistematización de las actividades, discriminación de los sub-objetivos y secuenciación del trabajo.

**Comparativa de la puntuación de auto-apreciación
realizada por el sujeto C.1. relativa a las diferentes
áreas de conocimiento expresadas en el
cuestionario**

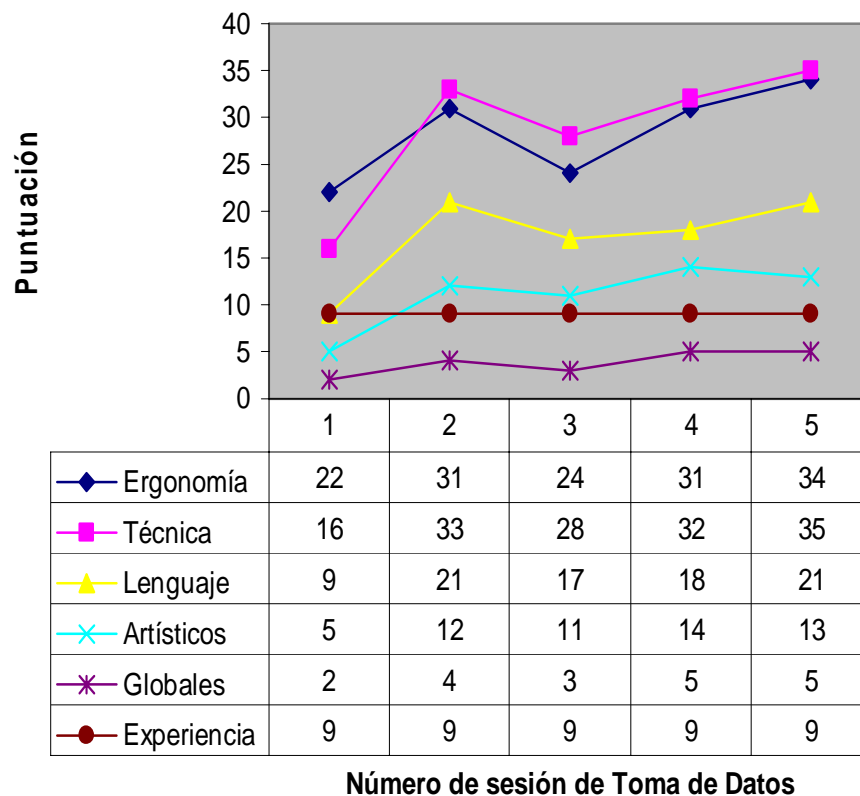


Figura 203

A excepción de la calificación de la experiencia, que permanece igual en la apreciación -siendo ésta de sobresaliente-, todas las demás suben de forma muy considerable con porcentajes muy elevados. Cuatro de ellos sobrepasan los valores del 100%, lo que apunta a un éxito absoluto en auto-apreciación del presente nivel de variable en el sujeto C.1.

El área que más evoluciona es la relacionada con los elementos artísticos, con un 160%, seguida muy de cerca por la calificación sumativa que se imprime el sujeto, con un 150%. Unos datos que señalan con nitidez cómo el estudiante se reafirma en la interpretación realizada y adquiere confianza, pasando de una calificación muy reducida a considerarse aprobado.

No muy lejos quedan los datos referidos al Lenguaje, con un crecimiento del 133%, lo que tiene cierta similitud con los significativos avances que sobre esta área observábamos en el grupo A. Y, cerrando el nutrido grupo de los +100%, estaría la apreciación por el área técnica, que asciende a un 118,7% y que, en aras de su plusvalía, habría que apuntar que la Ergonomía –área íntimamente relacionada- también sube muy notablemente, hasta un 54,5%.

Veámoslo en un cuadro comparativo:

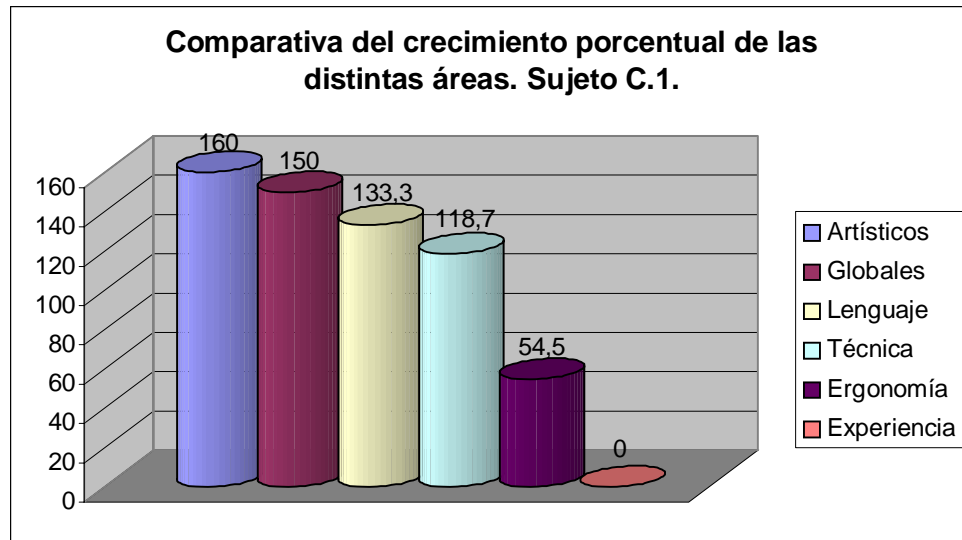


Figura 204

No podríamos estar ante unos resultados más relevantes para la validación del Protocolo, el sujeto a estudio a multiplicado por dos su auto-apreciación sobre la globalidad de los aspectos que constituyen la interpretación. Si excluyéramos la experiencia –que permanece constante en 9 puntos de 10- la media de crecimiento estaría en un 123.3 %. Los datos, por sí mismos, lo dicen todo sin necesidad de mayor explicación.

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Joaquín así lo hizo en las tres primeras tomas de datos y en la final, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. “He estado muy bloqueado técnicamente por culpa de la cámara. Los nervios me han podido y no me han dejado superar la situación como yo quisiera. Noto los brazos muy rígidos. Pero en general, la experiencia ha sido buena.”
2. “He estado más seguro y menos nervioso, quizás por lo realizado durante la semana. Sigue la tensión en los pasajes más difíciles,

pero creo que ha estado todo mejor (aunque haya tocado más lento). Creo que mi brazo derecho no está bien ubicado."

3. "Creo que tengo muchos problemas en la sujeción del violín (cuello, barbada, espalda...) y creo que me repercuten muy negativamente a la hora de tocar. Son un lastre. Por otro lado, saber que hay pasajes que aún no controlo, me condiciona en el resto de la pieza".
4. "Pues estoy más seguro técnicamente hablando, aunque la grabación no está todo lo mejor posible, condicionado por el grado de nerviosismo. Pero me quedo con el trabajo realizado, que en mi caso ha sido productivo."

En primer lugar, vemos cómo en la primera toma hay una presencia determinante en el nerviosismo que se provoca al grabar la sesión. Éste remite, tal y como afirma el propio sujeto, en la misma medida que va sintiéndose más seguro, sin duda alguna una de las características que vamos observando en los miembros del A y el B y que, por extrapolación, puede empezar a darse como propia de ambos niveles de variable: potencian la seguridad y el control.

Observamos cómo tiene una clara preocupación por los aspectos ergonómicos. Este hecho es destacable ya que se suman dos factores: por un lado, es el área que menos crece (a excepción de la experiencia que podemos excluirla de las comparaciones por los argumentos ya mencionados), describiéndose como la nota discordante del resto de áreas (aunque el dato, por sí mismo supone un avance muy grande). Por otro, el nivel de variable específico aplicado al grupo de experimentación B radicaba, precisamente, en no poner en marcha la parte relacionada con la gimnasia. ¿Puede ser que el sujeto necesitara o sintiera *lo incompleto* del Protocolo? O quizás, simplemente, estamos ante su punto débil y, a pesar de ello, avanza un 54.5% que sería, en los otros sujetos estudiados, un dato muy destacado. Volveremos a ello más adelante.

El resto de sus comentarios son de una claridad suficiente para no necesitar de otras palabras.

Estamos ante un éxito rotundo de variable aplicada.

III. 2.2.3.2.- Sujeto C.2.: Félix Díaz Pedraza.

El sujeto C.2., completó el experimento en forma y fondo satisfactorios.

Experimentó un crecimiento del 49.5% en su apreciación global acerca del rendimiento y calidad de su interpretación. Así mismo, la progresión de las diferentes tomas de datos apunta a una evolución continua y de carácter *no coyuntural*, tal y como se expresa en la siguiente gráfica:

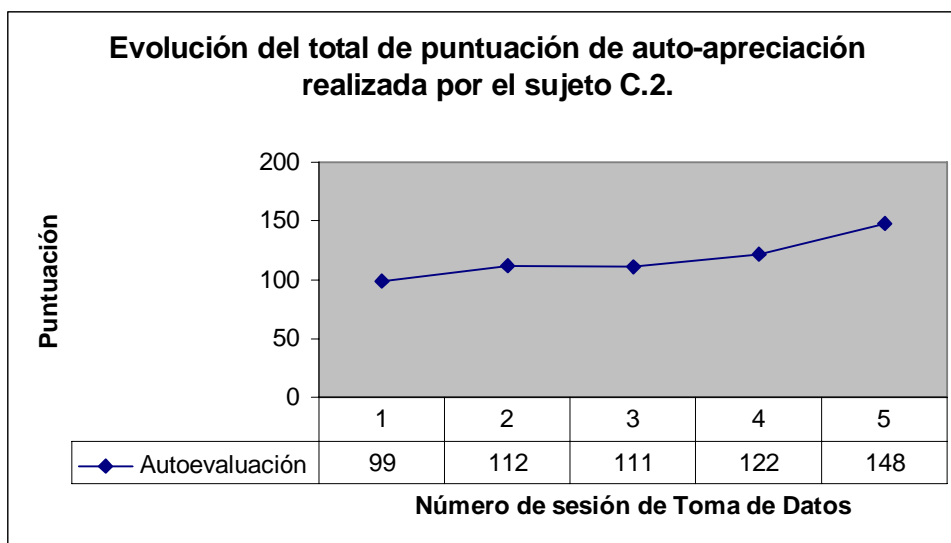


Figura 205

La evolución de los valores absolutos de crecimiento (+13, -1, +11, +24), muestran que la tendencia al alza es firme, observando en la segunda semana un estacionamiento (un rebaja de un punto no puede entenderse de otra forma, supone menos algo más del 0.8% del valor anterior, lo que lo hace despreciable estadísticamente), a modo de decantación de la primera evolución, como ya hemos observado en su compañero de grupo –eso sí, con valores más pronunciados), siguiendo un evolución al alza que finaliza con la máxima subida en la última toma, lo que ya habíamos observado en el grupo A (ello será también observable en la gráfica del desarrollo por áreas).

De nuevo, el paralelismo entre la expresión total y su desglose en áreas apunta a la validez de los datos obtenidos. Atendiendo al crecimiento porcentual de las diferentes áreas, observamos un hecho común con C.1., y es la homogeneidad de la evolución experimentada en todas las áreas. Si bien, en el grupo A, había ciertos desequilibrios entre algún área que destacaba y las demás. Aquí, la norma es el crecimiento en bloque. Ello es especialmente patente y visual en la siguiente pareja de comparativas:

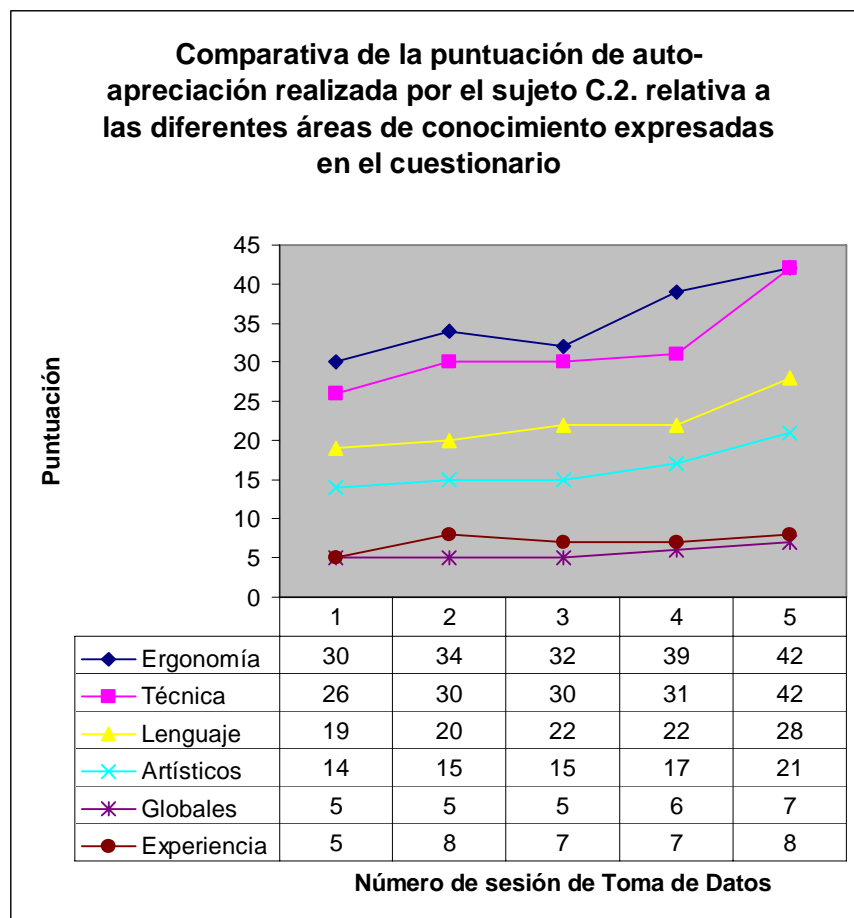
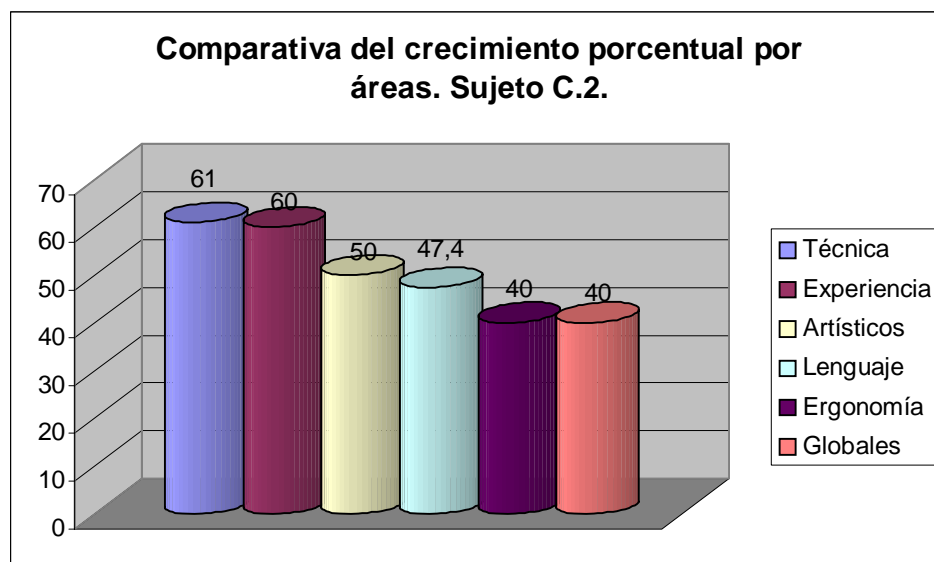


Figura 206



Fiura 207

En el presente caso, lo destacable es la ausencia de elementos destacables. Todo evoluciona en bloque, en una medida notable.

Existe un paralelismo muy interesante entre las evoluciones de las áreas de Técnica, Lenguaje y Artísticos. Ello representa un axioma defendido en el presente trabajo: Lo que se entiende mejor suscita los interrogantes apropiados (Lenguaje), a los cuales daremos la herramienta precisa (Técnica) y, el conjunto, será más excelente y más bello (Arte).

No sólo observamos cómo la epistemología avanza, la confianza y la calificación sobre el trabajo realizado son claras en su desarrollo.

Según los datos, parece ser que C.2. (en la línea de C.1.) haya interiorizado las pretendidas virtudes de la metodología a estudio con un vigor y productibilidad muy significativas.

Dentro del cuestionario, los estudiantes podían anotar, si así lo consideraban oportuno, observaciones. Félix así lo hizo en todas las sesiones de tomas de datos, pasando a transcribir literalmente tales aportaciones:

1. "He tenido problemas con la almohadilla, se me escurría. Hay pasajes que me causan estrés y no sé controlarme. He perdido el tempo en algunos pasajes y he tenido que pararme. He tenido desafinaciones y malas posturas tanto en el cuerpo como en el arco."
2. La almohadilla me sigue causando problemas, algo ha influido en la interpretación. Estudiar con afinador me causa mucho estrés, he avanzado muy lento y apenas he podido completar la pieza durante el estudio. He de reconocer que no he cumplido al completo el planning."
3. "Aún no he podido cambiar la almohadillo, sigo con las molestias. Creo que, en general, hay una mejora respecto a la semana anterior. No obstante, algunas cosas han ido peor. No he podido cumplir al cien por cien el plan de trabajo. He notado un control más fuerte ante la tensión de la prueba."
4. "Sigo con la misma almohadilla. En relación a los tiempos de cada sesión de entrenamiento, esta semana no he respetado mucho los horarios y me faltó un porcentaje significativo del tiempo de estudio fijado."
5. "A pesar de que es un factor de incomodidad, no he cambia aún la almohadilla, pero ahora ya me afecta menos, tengo más control. He tenido ahora más nervios que en las anteriores porque siento

la responsabilidad de tener que hacerlo bien, pero incluso así he notado más virtuosismo en mi interpretación.”

Las anotaciones nos aportan una información muy importante para completar nuestra visión acerca de la efectividad y acción del Protocolo. Merece la pena detenerse:

Ante todo, vemos una obsesión acerca de la almohadilla. ¿Cómo debemos de interpretarlo, dado el hecho de no haber sido sustituida con prestancia, a pesar de lo fácil y económico que ello es? En primer lugar, vienen a describir un rasgo de la personalidad del sujeto, un cierto carácter de pasividad ante el contexto, ya que, otra tipología hubiera tardado horas o a lo sumo días en reemplazar aquello que tan grave influencia tiene en la interpretación. Sólo podemos entender esta dejadez como el reflejo de una persona poco impulsiva y algo estacionaria en el trabajo diario, lo que vendría también a explicar algunos de sus comentarios cerca de que no le da tiempo a finalizar el trabajo, volveremos a ello más adelante. No obstante, a pesar de la *grave* influencia que las herramientas le ocasionan en su ejecución, el avance es significativo, hasta el punto que él mismo llega a este análisis, es decir, que a pesar de no cambiar tal elemento, ha notado mayor control (palabra muy repetida entre los sujetos experimentales de los grupos A y C), por lo que nos induce a pensar que la *problemática almohadilla* es un subterfugio de una problemática de mayor calado, es decir, su obsesión es más una incomodidad postural estructural que una realidad de herramientas puntuales. ¿Estamos ante un caso que hubiera necesitado de Gimnasia? Probablemente sí. Al igual que su compañero, muestran cierta debilidad en este aspecto en sus comentarios. En ambos casos, desde el primer momento hacen referencia a la postura como un elemento importante para ello. Félix avanza muy notablemente en este aspecto, pero, ¿habremos solucionado su obsesión? Deberemos tratar el tema más adelante, una vez conocidas todas las posibles coordenadas al respecto.

Es comprensible, cambiando de tema, que en la primera semana de aplicación del Protocolo, éste produzca un cierto rechazo por parte de los sujetos. La incomodidad de trabajar con afinador también había sido referida en este punto de la experiencia en el grupo A, pero al igual que antes, desaparece, es decir, el sujeto aprende a usarlo y deja de ser una traba. En esta misma línea, hay que dominar la nueva metodología, y como ya se había observado en el grupo A, se produce a lo largo de bastantes días, reflejándose en los comentarios, pero quedando totalmente superado –ausencia absoluta de comentarios al respecto- al finalizar el proceso.

Sea por lo que fuere, C.2. insiste en que no ha completado los planes de trabajo. Coincide la semana que recupera la tendencia al alza con aquella que, según reconoce, más completa el plan. ¿De haber cumplido los planes de forma completa, estaríamos en los valores de crecimiento de C.1.? No hay datos que lo nieguen y, sin embargo, los muy satisfactorios resultados –a pesar de almohadillas y carencias temporales- nos hacen ser optimistas en esta suposición.

Para finalizar, destacar que el sujeto tiene un alto grado de la responsabilidad frente a la experiencia y, como manifiesta, tiene la necesidad de hacerlo muy bien en la toma final, y ello le llena de nervios. Estamos, pues, ante una situación que emula perfectamente una circunstancia de examen o concierto, y, sin embargo, manifiesta que ha experimentado control y se satisface de lo realizado (máximo crecimiento en su apreciación personal). Ellos nos conduce a afirmar que el Protocolo es una herramienta muy útil para enfrentarse a lo que ya hemos definido como *escena* y, por ende, al temido *horror escénico*.

III. 2.2.3.3.- Comparativas y recapitulación.

Cada sujeto constituye una realidad única y, por lo tanto, se refleja en magnitudes y valores propios. Cada estudiante es un conjunto de especificidades que hacen que resulte sumamente difícil unificar una metodología válida para todos y, mucho más aún, que ésta repercuta de forma similar o más o menos previsible. Por ello, en una investigación como la que nos enmarca, es de una sobresaliente importancia los resultados obtenidos en el Grupo C, ya que no sólo hacen coincidir a dos sujetos en el hecho de evolucionar significativamente, sino que además, sus líneas de progresión dibujan un paralelismo que nos hace pensar que los efectos son normalizables, un valor extraordinariamente importante a la hora de extrapolar una metodología. Dos sujetos completamente diferentes, provenientes de realidades académicas distintas y con personalidades no similares (como tendremos oportunidad de desarrollarlo en III.2.3.) reproducen una secuencia de subidas y bajada simétrica, eso sí, cada uno en sus magnitudes. Veamos esta relación en la siguiente comparativa:

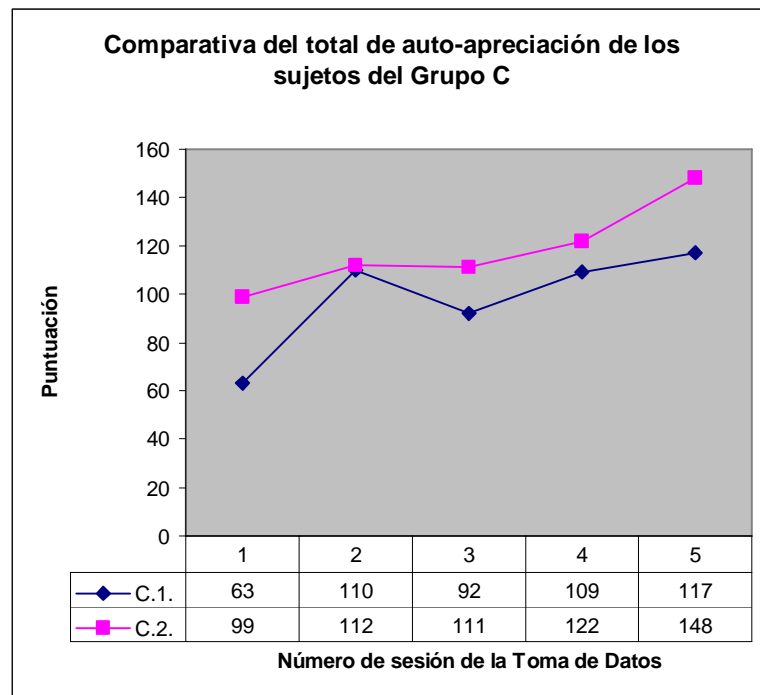


Figura 208

El efecto *estacionamiento* o *decantación* que se produce en la segunda semana de Protocolo en ambos sujetos es un hecho destacable. Como decíamos anteriormente, cada uno se desarrolla en su magnitud, por ello existen diferencias en los porcentajes finales, tal y como expresa la siguiente comparativa:

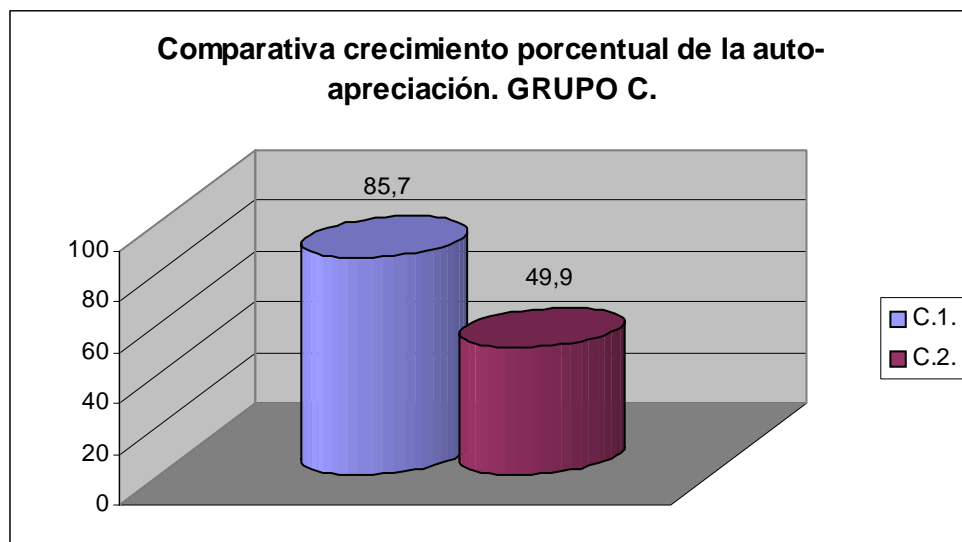


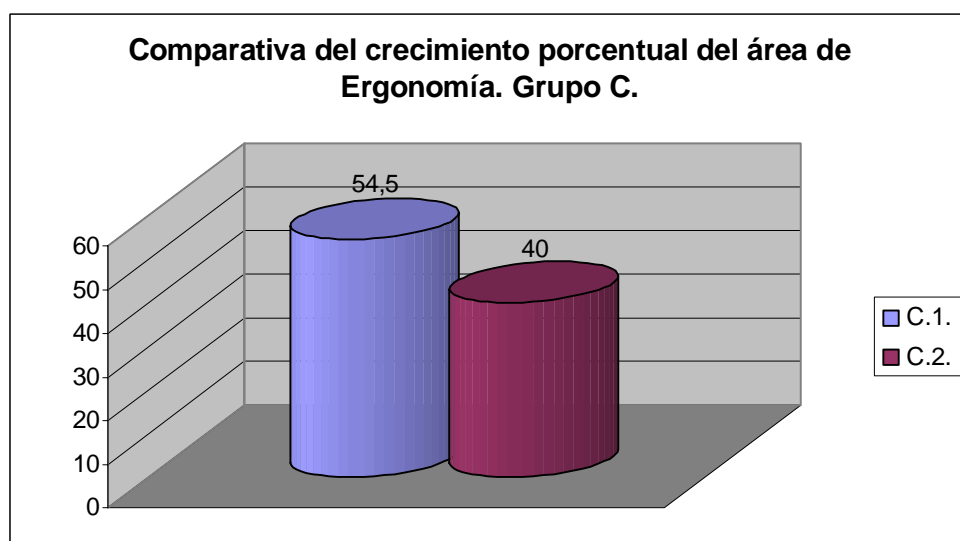
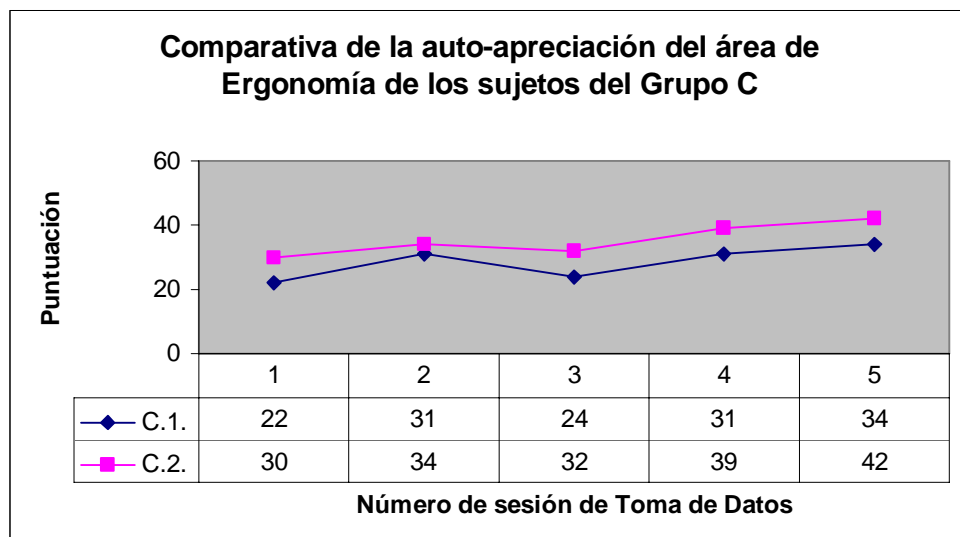
Figura 209

Pero, ¿Existen argumentos que permitan pensar que esta diferencia no fuera tal? Veamos, en primer lugar, ya hemos expresado que el sujeto C.2. ha admitido no haber cumplido completamente la planificación, un hecho que, frente a un trabajo íntegro –como el realizado por el C.1.- pudiera estar marcando la diferencia

cuantitativa. Por otro, deberíamos tener en cuenta que el sujeto C.1. parte de una auto-valoración muy inferior al punto inicial de C.2. No estaría fuera de lugar pensar que, al comenzar el proceso desde una posición de apreciación media-alta, el espacio de progresión es más costoso, o si se prefiere la lectura opuesta, para un estudiante con una baja apreciación de sí mismo, un trabajo apropiado puede generar en él una fuerte subida de confianza y de apreciación.

Por lo tanto, podemos encontrar razones que justifiquen la diferencia porcentual entre ambos, con objeto de moderar su importancia y destacar la verdadera virtud: la homogeneidad de los resultados obtenidos.

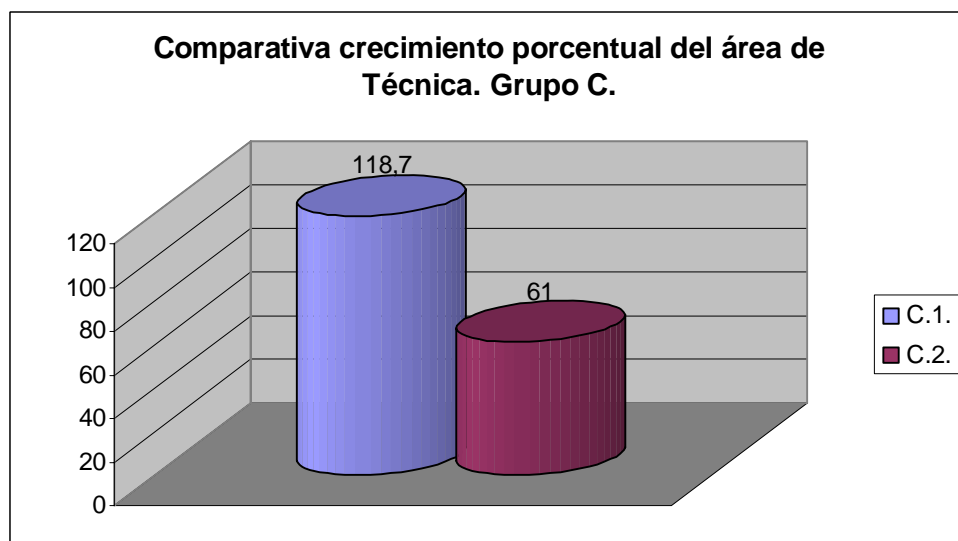
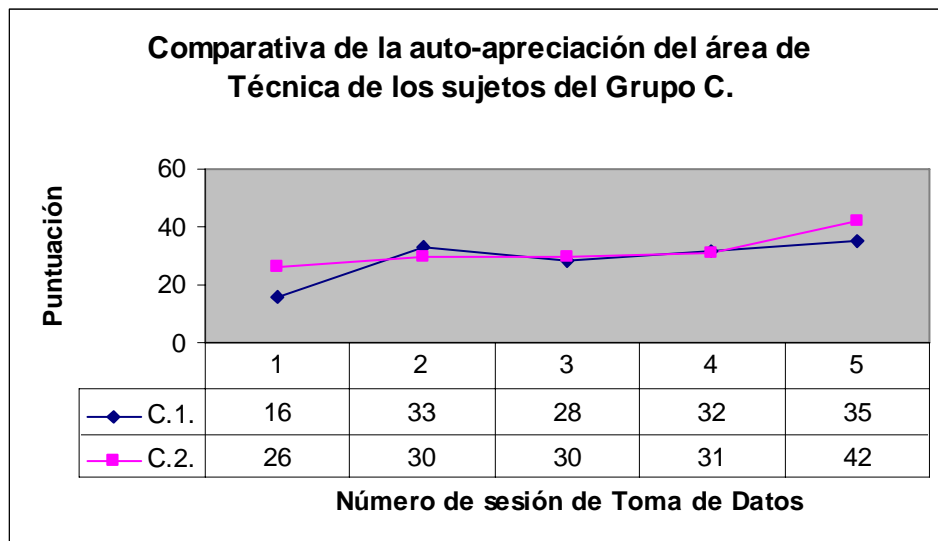
Esta homogeneidad es clamorosa en las gráficas comparativas de las diferentes áreas, donde cualquier comentario al respecto podría ser considerado más una redundancia que un aporte de información:



Figuras 210 y 211

Tal y como tratábamos en los epígrafes destinados a los sujetos experimentales por separado, la ergonomía ha sido un área muy destacada en los comentarios realizados, reclamando soluciones a una problemática presente en sus interpretaciones. Como también hemos tratado, el nivel de variable específica, elimina del total del Protocolo la fase de Gimnasia, lo que, a la postre genera el mayor paralelismo entre ambos sujetos, tal y como se puede observar en la gráfica anterior.

Una igualación muy significativa se produce en el área de Técnica – cercana al concepto de Gimnasia- en donde la diferencia porcentual se produce por los distintos puntos de partida, ya que, durante el proceso, la similitud –incluso en magnitudes es total-. Veamos sendas gráficas:



Figuras 212 y 213

La teoría acerca de que la diferencia porcentual radica más en los diferentes puntos de partida que el propio desarrollo de la

experimentación, vuelve a ponerse de relevancia al tratar el tema del Lenguaje, donde podemos ver cómo C.1. experimenta un salto cuantitativo muy amplio en la primera toma y, posteriormente, se mueve en rangos similares a C.2. que, en general, progresa siempre de una forma más moderada y constante, según podemos constatar en la siguiente gráfica:

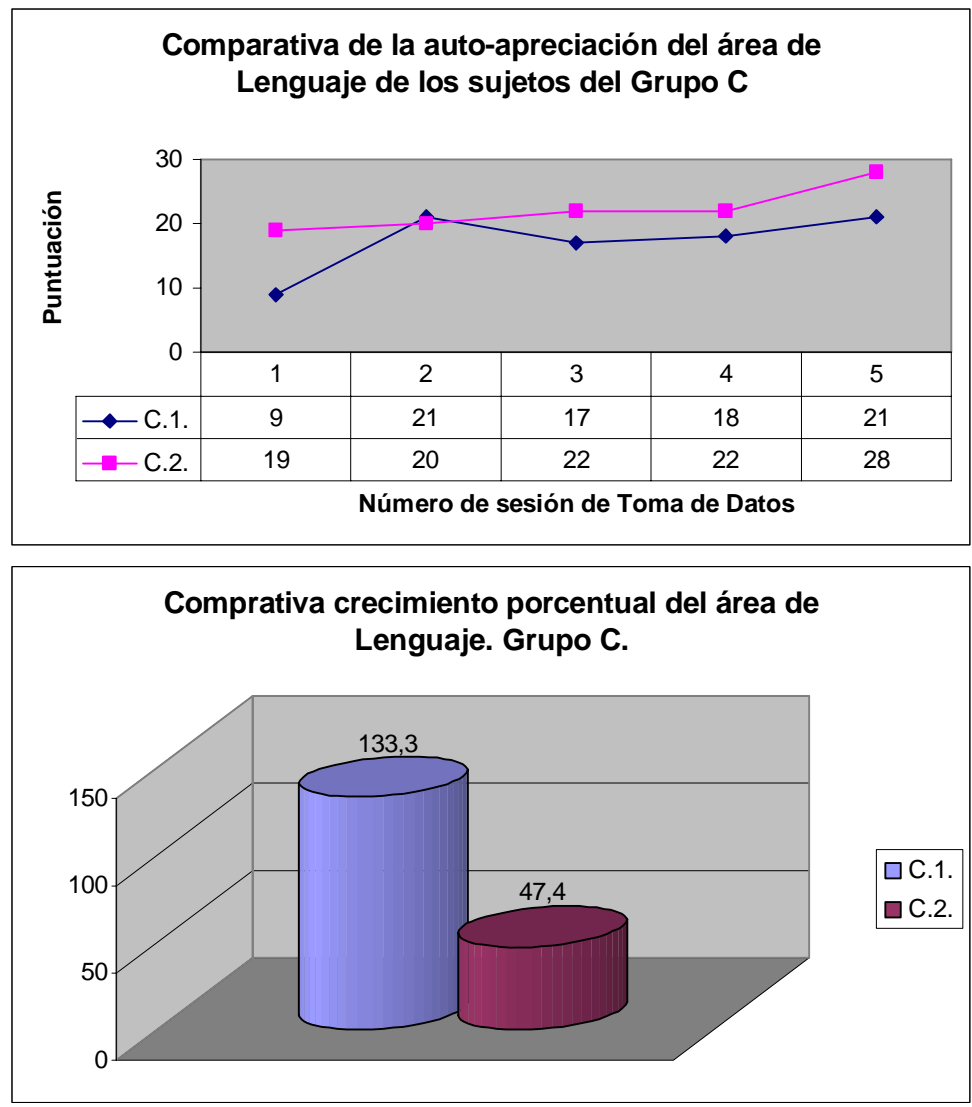
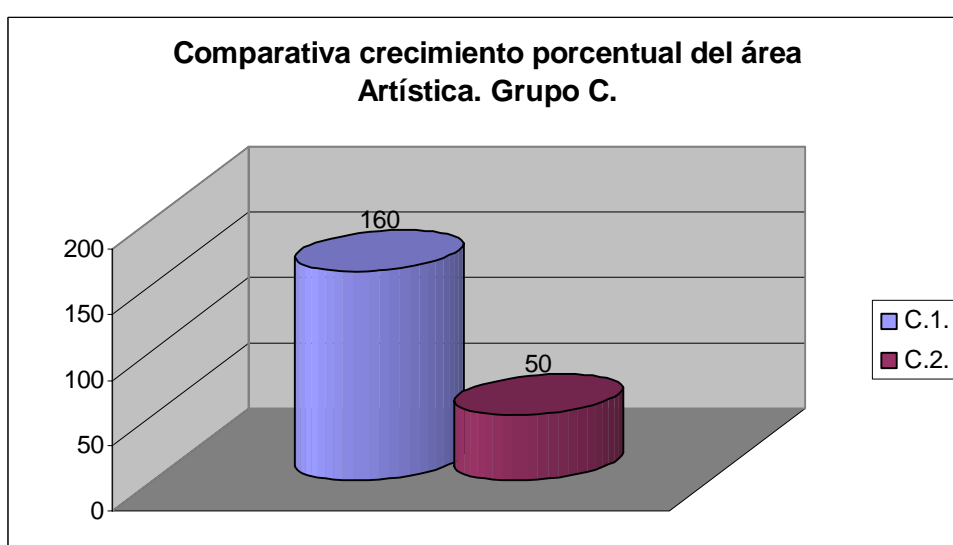
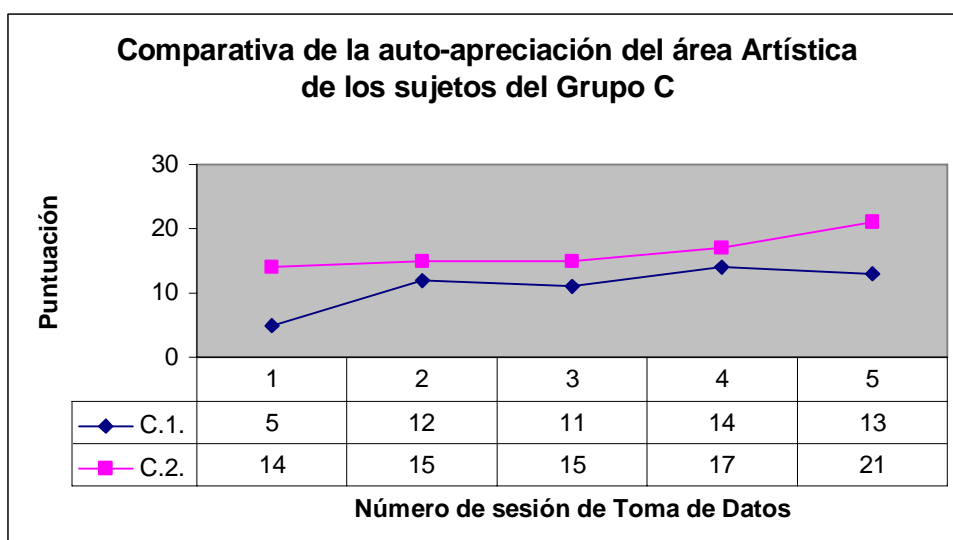


Figura 214 y 215

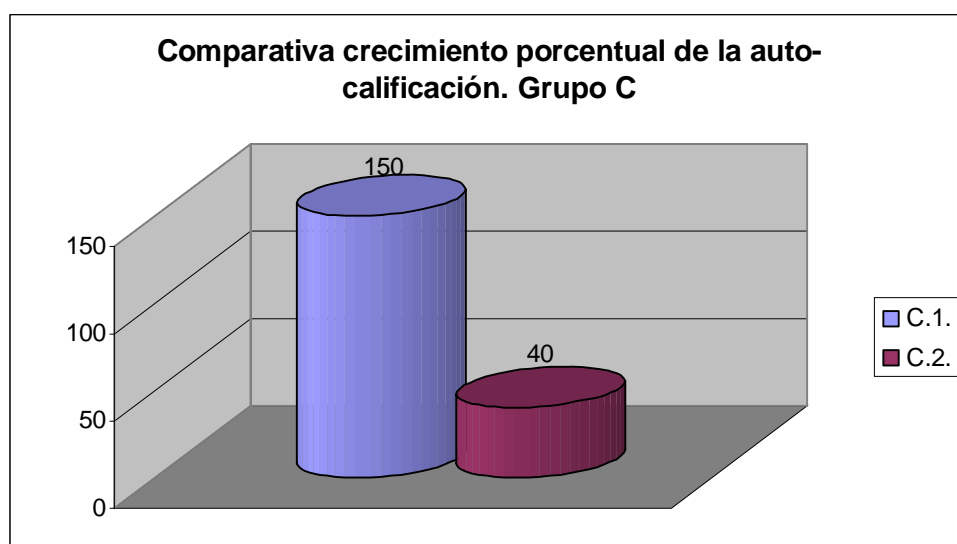
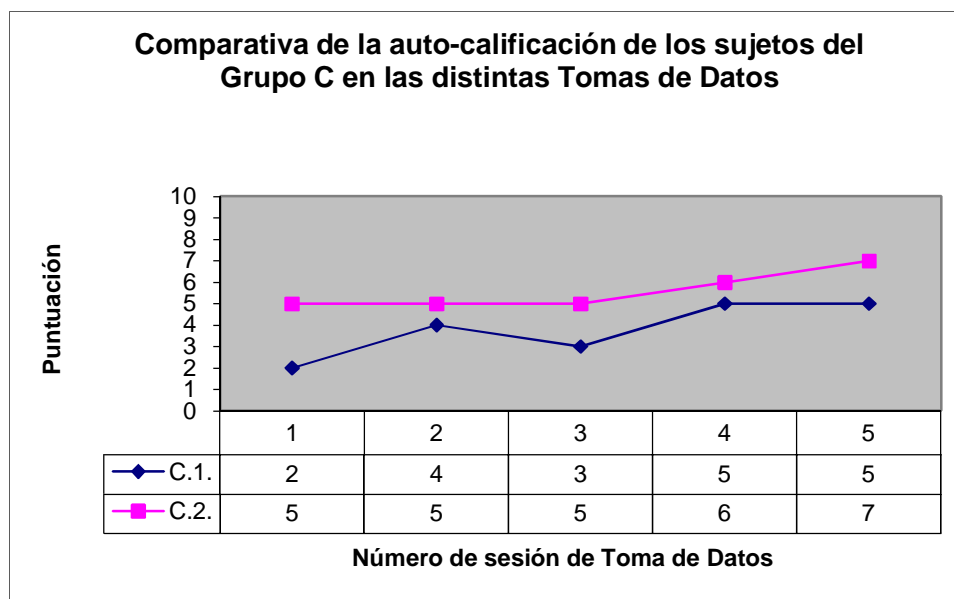
Es muy importante que en una metodología de origen técnico-epistemológico, la progresión artística sea notable. Éste es el caso, confirmando nada más y nada menos que el título de la Tesis, es decir, que por medio de un elemento técnico particular, la afinación, podemos diseñar un sistema de mejora integral y que, por supuesto, en esa estructural integral se encuentre el principal motor del interprete: el arte y su expresión. Ello es reconocible en la siguiente pareja de gráficas:



Figuras 216 y 217

De nuevo es el que partía en menor apreciación quien más porcentaje adquiere.

Por otro lado, hemos podido leer en los comentarios que ambos sujetos cómo los nervios, la responsabilidad frente a la prueba o el simple hecho de ser grabados les producía un estrés que podemos interpretar análogo a la realidad de puesta en escena. Frente a ello, tener una alta consideración de lo realizado, vía control de la ejecución, es vital, tal y como ya hemos tratados en numerosas ocasiones a lo largo del presente trabajo. Pues bien, menos se apreciaba, acaba aprobándose y quien se aprobaba por la mínima, se reafirma en un notable: una buena gráfica para el caso que nos ocupa.



Figuras 218 y 219

A pesar de que se ha sido crítico con la metodología (en especial el sujeto C.2.) ésta, en general, y su plasmación en las diferentes Tomas de Datos, es calificada de forma muy positiva, como podemos ver en la siguiente gráfica:

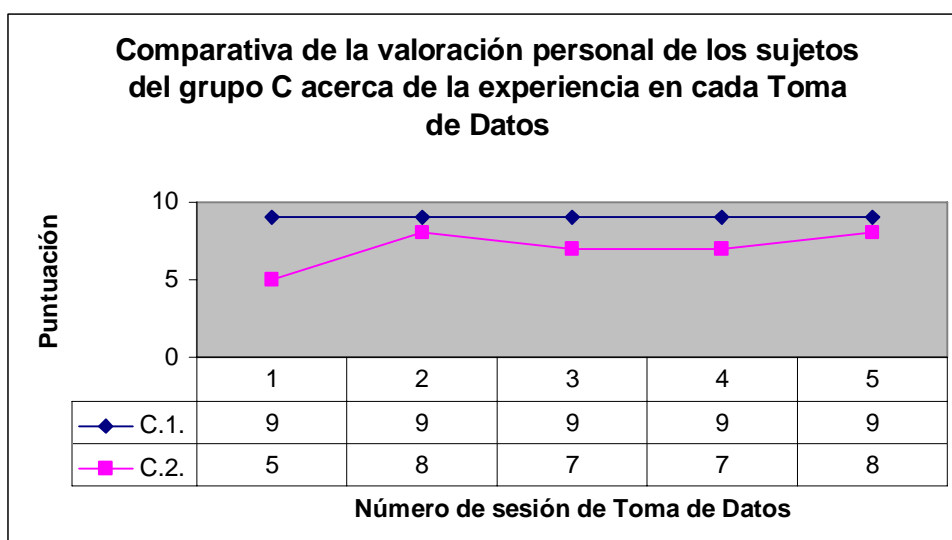


Figura 220

Los datos del Grupo C vienen a aportar un respaldo muy importante a las hipótesis del presente trabajo. Sus valores se complementan con los obtenidos en el Grupo A y serán de vital importancia en las conclusiones de la investigación.

III.2.2.4.- Grupo de experimentación D.

Estamos ante el grupo control, que permaneció ajeno a cualquier variable o incidencia. Es más, experimentalmente, fue ciego, es decir, no tuvo conciencia de formar parte de ninguna observación. Para ello, se tuvo muy presente no alterar el marco habitual de las clases, ya que se pretendía que ninguna costumbre fuera alterada o modificada. Desde la misma elección de los sujetos apuntó a este objetivo, ya que son estudiantes que bien por sus características profesionales bien por su personalidad, destaca su carácter independiente y, académicamente hablando, aislados del conjunto. Sobre ello hablaremos más adelante a la hora de su descripción dentro de la observación directa del investigador.

La obtención de datos se produjo en el seno de entrevistas no formales realizadas durante el desarrollo de las clases, que fueron anotados *in situ* por el profesor. De su recopilación y análisis se deriva la información expresada en los siguientes epígrafes.

A diferencia de los grupos experimentales propiamente dichos donde existen unos datos precisos sobre los cuales se puede operar, la acción del grupo control constituye una observación de contraste, que si bien no se fundamenta en valores cuantitativos, se ajusta a los márgenes de validez científica propios de la observación, descritos en los puntos I.2.3.3.

III. 2.2.4.1.- Sujeto D.1.: María de los Ángeles Alcalá Alguacil.

El sujeto D.1. asiste regularmente a clase durante todo el proceso experimental, tanto previo al mes de experimentación específico como en general durante todo el curso académico previo que, como ya hemos planteado a la hora de describir la puesta en marcha del Protocolo en el Conservatorio (III.1.2), tiene una importancia clave en el desarrollo del diseño experimental.

En todo momento, la marcha de las clases y su materialización metodológica es la habitual, sin incidencias especiales ni modificaciones sobre lo usual, en garantías de lo establecido para este grupo control de observación.

En el presente punto nos centramos sobre las manifestaciones que el sujeto realiza acerca de su evolución y de las apreciaciones que expresa acerca de la satisfacción sobre la sistemática seguida.

Es destacable, en este sentido, que el sujeto se encuentra en el último curso del Grado Superior, encontrándose en un nivel de madurez alto y previo al ejercicio profesional.

En la primera entrevista realizada, tras las vacaciones de Navidad (en paralelo a la primera toma de datos de sus compañeros asignados a grupo de experimentación) se perciben dos sentimientos principales: desánimo y preocupación. Ambos están referidos, especialmente, a la realización de la denominada Actividad Académica Dirigida, último examen de la carrera (un supuesto práctico) que, a modo de proyecto fin de carrera, es condición indispensable para la obtención del Título de Licenciatura. En dicho examen, de carácter principalmente artístico, una comisión de profesores del departamento oportuno evalúa la actuación. Sin duda alguna se trata de un ejemplo clave de lo que será su futuro tanto en el ámbito de concertista como en los diferentes espacios profesionales.

El desánimo está especialmente centrado en su sensación de poco avance en el trabajo. Insiste en el hecho de ver el repertorio como un problema insalvable, una montaña que no está capacitada para escalar. A pesar de que su trabajo, en el marco de la metodología tradicional es correcto y de carácter reflexivo y, por añadidura, de ser una estudiante de notable aplicación, no encuentra un ritmo que le satisfaga.

Insistentemente, se hace por dónde de trabajar la autoestima, no centrando las clases en los puntos restantes por conseguir, sino poniendo acento sobre aquellos aspecto que van encontrando solución. Los logros son muy leves ya que sus sensaciones se

fundamentan en una proporción de base objetiva: expresa con claridad que no encuentra proporcionalidad entre las horas que invierte en el estudio del violín y, ulteriormente, los avances que percibe.

La segunda entrevista se enmarca en los mismos términos. La clase se centra en términos puramente técnicos ya que el nivel de desarrollo del repertorio no permite profundizar. Se le insiste en la necesidad de considerar el ritmo de forma precisa ya que, un exceso de lentitud en su ejecución está desvirtuando diferentes consideraciones de orden artístico, en especial aquellas que se relacionan con la articulación y, por ende, de la debida utilización de los golpes de arco. A ello, la respuesta del sujeto es de preocupación ya que no es alcanza a ver en esta corrección una vía de mejora sino, más bien, una carga. Para ella, las correcciones, en general, son nuevos problemas a tratar y casi siempre opta por el continuismo de lo ya trabajado. Al final de la entrevista, como si se tratara de una actividad más de clase (como ya se había hecho en otras ocasiones a lo largo de sus años de estudios), se le propone un grabación de video para que se aprecie y, de paso, podamos ir tratando los aspecto de escena que serán precisos en la AAD.

La tercera entrevista marca un punto decisivo a la hora de valorar la auto-apreciación del sujeto frente al trabajo realizado. Se niega a tocar en clase, es decir, prefiere utilizar la clase para diferentes consultas de tipo teórico. Manifiesta que no considera que haya avanzado y que no cree productivo tocar. Creo que, en parte, quiere evitar la grabación que se propuso en la clase anterior. Al preguntarle acerca del trabajo que ha realizado en los últimos días, se observa que ha trabajado diferentes obras a las tratadas en la clase anterior. Le insisto en la necesidad de ultimar capítulos, es decir, centrarse en una pieza hasta obtener un determinado control técnico (en cierta medida, como lo que se ha establecido para los sujetos experimentales del Protocolo). A ello, y sin parte de lógica, ella me expresa que ello es fruto de la sensación de agobio que le causa la fecha de examen (cada vez más cercana...) Estamos ante uno de los elementos más dificultosos del músico intérprete; modular el trabajo para cumplir plazos, algo tan anti-artístico como necesario en la vida cotidiana del profesional. El Protocolo presta un grave valor ante esta circunstancia, constituyendo uno de sus principales méritos, pero, en una metodología excesivamente abierta en su planificación día a día, este sentimiento expresado por la sujeto D.1. es más que comprensible, a pesar de que la experiencia aconseje seguir otro camino, es decir, dejarse llevar por el impulso de llevar todo el repertorio a la vez cuando aún estamos en fase de construcción técnica.

La cuarta entrevista continúa en la línea: No quiere ser gravada y muestra un alto grado de desilusión y falta de autoestima. Creo que, a juzgar por su forma de expresarse y el lenguaje corporal en la ejecución, la sujeto está pasando por una crisis de motivación. No creo que se encuentre a gusto con las piezas a estudio ni que encuentre placer en la práctica instrumental, hechos ambos de vital importancia a la hora de superar las fuertes dificultades que supone el estudio del violín, en general, y la culminación de los estudios superiores de música, en particular. Me expresa, que considera que la obra que estamos trabajando (Poema para violín y orquesta de E. Chausson) *está muy por encima de su nivel*, apreciación que no comparto, aunque si bien es importante dejar claro que se trata de una pieza de primera línea artística y técnica, pero apropiada al nivel y circunstancias académicas en las que se encuentra el sujeto, requiriendo un trabajo largo, profundo e intenso en su ánimo y calidad.

Es patente que desconfía de sus posibilidades y del trabajo que realiza, llegando su recelo hasta las propias correcciones que se le realizan en la clase. Paradójicamente, si bien no confía, tampoco es receptiva ante innovaciones. Ello tiene una clara orientación: Su mayor problema, como apuntábamos anteriormente, se centra en la insatisfactoria relación entre tiempo / resultados. Y si es el tiempo su gran preocupación ¿Cómo emplearlo en elementos nuevos? Aquí, en una mala apreciación de las circunstancias –en mi opinión- aplica el viejo dicho de más vale lo malo conocido....

En la última entrevista realizada, coincidente con la toma final de los sujetos experimentales de las diferentes variables a estudio, se aprecia un cierto ánimo en su actitud, en parte por como reacción ante la intensidad de la clase anterior. Accede a ser grabada (como registra en los anexos), pero no con la obra trabajada mayoritariamente en las últimas clases, el Poema, que ha decidido aparcar un tiempo al afirmar que se encontraba algo *saturada*. La grabación recoge su interpretación del segundo movimiento del concierto para violín y orquesta de F. Mendelssohn, el cual fue trabajado con bastante anterioridad.

Como vemos, se describen una serie de circunstancias que, como tratábamos en la descripción del Protocolo, eran destinatarias prioritarias del mismo, así como, en lo observado en sus compañeros de los grupos de alta incidencia de la variable Protocolo, o bien no se ponen de relieve o, si aparecen en un principio, van remitiendo en un tiempo muy reducido como es, a fin de cuentas el empleado en la presente experimentación empírica.

No se aprecia un avance significativo, ni que se apunte a una situación óptima para el desarrollo artístico-técnico del sujeto, de la estima y / o auto-apreciación positiva por parte del sujeto del trabajo realizado, manifestando de forma expresa su falta de satisfacción acerca del trabajo realizado.

III. 2.2.4.2.- Sujeto D.2.: Ruth González Ayllón.

El sujeto D.2. se encuadra dentro de una tipología de alumno que ha abundado tradicionalmente en la enseñanza superior de música, se trata del profesor-estudiante. En el antiguo plan de estudios de 1966, la obtención del título de Profesor de Música tras la superación de los estudios de Grado Medio, daba la oportunidad de ejercer en Conservatorios Elementales y Medios. Una vez en el ejercicio docente, muchos continuaban estudios de carácter superior. Compaginar ambas labores ha sido una dificultad importante por razones obvias, y ha reclamado de respuestas metodológicas concretas, en especial debido al principal factor condicionante que en el actual Grado Superior L.O.G.S.E.: la carencia de tiempo efectivo.

Si bien cada vez son menos los estudiantes en estas circunstancias, aún son bastantes los que compaginan docencia y estudios superiores. Por otro lado, otras realidades han aparecido en el panorama académico que pueden considerarse análogas: La mayoría de los estudiantes compaginan sus estudios con trabajos en el área, especialmente con asiduas colaboraciones como músicos de refuerzo en las orquestas andaluzas o la docencia en academias y escuelas de música no oficiales. Así mismo, en este mismo grupo de estudiantes, del que D.2. pudiera considerarse tipo, también podemos incluir a aquellos que cursan estudios, al mismo tiempo, en el Conservatorio Superior y en otra Facultad. Entre los sujetos experimentales también podemos encontrar ejemplos significados.

Pues bien, dado este contexto, la observación realizada incide sobre una serie de aspectos muy característicos al respecto. Si bien veíamos en D.1. una tensión manifiesta –que desembocaba en una falta de estima artística y de capacidades técnicas-, el caso de D.2 se sitúa más bien en un cuadro de patologías de procedimientos.

Podemos afirmar que su asistencia estaría dentro de lo regulable, según las normas vigentes en el CSM de Córdoba, como aptas para la evaluación continua, pero no cabe duda que la constante alternancia de periodos de asistencia y de falta, no ha ayudado a, tan siquiera, poder garantizar una correcta puesta en marcha de la metodología tradicional. No obstante, como ya he mencionado, ésta es una circunstancia real y presente en el universo a estudio y, en

consecuencia, debemos de tenerla en consideración, como así lo hace el Protocolo en sus prerrogativas postulados teóricos.

La principal característica de este tipo de circunstancias es la acumulación de esfuerzos. Y, precisamente eso ha sido el principal hecho a resaltar de la participación de D.2.

Tras las vacaciones de Navidad, en paralelo con sus compañeros, se inicia un periodo de observación y entrevistas. El comienzo del proceso se produjo en normalidad, aunque es de resaltar el alto grado de aceleración observado en el sujeto. Siempre con una sensación de prisa, busca ver el repertorio lo antes posible, quizás en previsión de épocas en las que no pudiera asistir a clase.

No estamos ante un estudiante con problemas destacados de estima y, dado a su labor docente, está permanentemente atenta a los postulados escolásticos básicos, por lo que no destaca en ella graves carencias técnicas, de lo cual ella es consciente. Pero, quizás por su aceleración y precipitación en la metodología de estudio, las clases no consiguen ir a la velocidad pretendida ya que un muy copioso número de elementos de la ejecución y la interpretación -tanto de tipo general de la interpretación como de la partitura- quedan constantemente en el tintero y deben ser referidos. Muy especialmente dos: la afinación y las faltas de lectura. Estamos, claramente, ante faltas de atención y dedicación expresa.

Este choque de *intereses* -de un lado las ganas y necesidad de avance rápido y de otro la obligación de parar pormenorizadamente en cada una de las lagunas dejadas en el estudio- produce un grado de estrés sensible en el sujeto. Temática ésta -la necesidad de mejora metodológica y de tranquilidad en el estudio- la que centró la segunda de las entrevistas, tal y como lo había sido otras muchas veces. Claro está que, a diferencia de lo propuesto en el Protocolo, no se diseñaba una planificación pormenorizada, pero sí se esgrimían los aspectos fundamentales para su concreción, aunque, sea todo dicho de paso, no siempre dieron fruto.

La tercera semana fue determinante: El sujeto a estudio causó baja por dos semanas por lo que calificó de *tendinitis*. Antes de seguir una aclaración: En la gran mayoría de las ocasiones -casi la totalidad- cuando un médico general califica un cuadro de síntomas motrices como *tendinitis*, suele comprobarse con posterioridad que se trataba de sobrecargas musculares, tensiones excesivas o, sencillamente, cuadros varios de cansancio. La *tendinitis*, como inflamación grave de los tendones flexores de los dedos, es un diagnóstico muy grave -de confirmarse- y suele ir acompañado del abandono de la carrera

instrumental a nivel profesional. Por suerte, como decía, una mínima parte de los casos así calificados en un principio se ratifican en tal diagnóstico.

Las circunstancias que nos ocupan no resultaron ser una excepción a la norma. Diferentes dolores en el antebrazo izquierdo y en el brazo del arco fueron causados por una sobrecarga muscular, fruto, muy probablemente, del estrés, la precipitación en el estudio, la falta de progresividad y planificación en el mismo, la alternancia de épocas de máximo esfuerzo con otras de no actividad. En otras palabras, producto de las características definitorias de la realidad del sujeto D.2.

El Protocolo, de haberse aplicado en esta circunstancia, no podemos afirmar con rotundidad que la hubiera evitado, pero sí que contaba con herramientas pensadas a tal efecto. En este sentido, contrastar esta realidad observada que el hecho que, si bien en los Grupos A, b y C (de diferentes niveles de incidencia de la variable Protocolo y de Gimnasia) existen sujetos que podrían encuadrarse en la tipología aquí definida (que compaginan labores profesionales con estudiantiles o que duplican esfuerzos con otras carreras), sólo ha sido D.2. quien dio muestras de problemática al respecto, lo que puede plantear un cierto grado de corresponsabilidad de una metodología propicia a generar o no evitar, cuanto menos, estas circunstancias tan relevantes para la vida profesional futura de los estudiantes. Ni que decir tiene que, para los futuros profesores –como D.2.- es de suma importancia estar en disposición de favorecer en sus alumnos hábitos saludables en ergonomía y planificación para evitar estas patologías.

III. 2.2.4.3.- Comparativas y recapitulación.

Cabe destacar que frente a la resanción generalizable de avance de los Grupos A y C, cuya metodología va aportando a los sujetos herramientas de estima y control para superar las circunstancias de los repertorios y darle a las clases una utilidad distinta que el de la lectura conjunta, en ambos casos observados del grupo D, estas circunstancias son, en su generalidad, las tradicionales en un sistema que provoca inseguridad, falta de estima, que se fundamenta en la acción docente como vehículo de avance y que no organiza suficientemente el trabajo. Hemos observado cómo no podemos afirmar que en alguno de los casos haya existido un avance satisfactorio, bien por circunstancias de ansiedad y falta de organización, bien por patologías derivadas de una práctica descontrolada y el sobre-esfuerzo. Volveremos a la observación de este Grupo en el punto II.2.3, donde profundizaremos en las comparativas.

III.2.2.5.- Cuestionario final: aportaciones de los sujetos experimentales y del Grupo Control.

A pesar de que los datos recogidos durante la experimentación habían sido suficientemente válidos y significativos, y podían utilizarse para sacar conclusiones válidas acerca de la valoración personal que los estudiantes tenían del trabajo que se les había propuesto y de su evolución apreciativa, resultaba interesante realizar una última consulta, destinada a preguntarles, de forma directa, sobre algunos aspectos que, si bien habíamos podido intuir, era importante confirmar, en especial sobre los resultados ellos habían observado, su valoración del proceso en su conjunto, los defectos que pudieran haber visto –con objeto de sumar éstas aportaciones a la propuesta final de Protocolo- y, sobre todo, preguntarles si tenían intención de proseguir con la metodología propuesta, lo que sería el mejor signo posible para su validación, al menos desde la coordenada de verificación de las hipótesis de los estudiantes.

Esta consulta se produjo en dos cuestionarios distintos, aunque análogos. Por un lado, con el mismo diseño, uno para los grupos de variable activa del Protocolo (A y C) y el quasi-control (B). Por otro, al grupo control puro (D), donde las preguntas fueron adaptadas a la realidad que ellos habían realizado, pero en el mismo sentido y categorías.

Empezaremos analizando el primero de ellos. Una copia del mismo puede observarse en los anexos, veamos a continuación una transcripción de su contenido²⁹¹:

1.- Tras la puesta en marcha del plan de trabajo, ¿aprecias un avance o mejora significativa en tu técnica interpretativa?

- a) *Sí, en algunos aspectos.*
- b) *Sí de forma global.*
- c) *No he apreciado mejora significativa.*
- d) *He apreciado un retroceso.*

2.- En particular de la obra trabajada, ¿cómo calificarías su posible avance desde el inicio del trabajo?

- a) *Normal en relación al tiempo empleado.*
- b) *Avance significativamente mayor que en otras obras en tiempo similar.*
- c) *Muy significativo.*
- d) *No se ha producido avance.*

²⁹¹ Aquellas cuestiones en las que no se incluye opciones para marcar, son para desarrollo por parte del sujeto.

3.- Si consideras que ha habido un avance, ¿qué aspectos crees que son más destacables? (Puedes marcar tantas opciones como estimes oportunas)

- a) *Todos de forma global.*
- b) *La afinación.*
- c) *El sonido.*
- d) *El control del tempo y las articulaciones rítmicas.*
- e) *El control de las dobles cuerdas (colocación de la mano izquierda)*
- f) *Relajación y control de los aspectos posturales.*
- g) *Aspectos de la correcta lectura de la partitura.*
- h) *El control ante una situación de estrés (grabación, prueba, audición, etc.)*
- i) *Los aspectos expresivos. (dinámica, fraseo, etc.)*

4.- Ante el hecho de la grabación (análogo al estrés de una prueba o audición), ¿cómo te has sentido en la última realizada en relación a la primera?

- a) *Igual.*
- b) *Menos nervios y más control.*
- c) *Igual de nervios pero mayor control.*
- d) *Independiente al factor nervios he sentido mayor control.*
- e) *Peor.*

5.- ¿Podríamos decir que tu experiencia artística en la última grabación ha sido más satisfactoria que en la primera?

- a) *No*
- b) *Sí.*

6.- Derivado del trabajo realizado, ¿has notado avances o cambios que hallan influido en otras asignaturas o actividades? Exprésalo:

7. Expresa qué diferencias esenciales (si las hubiera) aprecias entre la primera grabación y la última en términos de interpretación:

8.- Acerca del Plan de Trabajo, haz una relación virtudes y defectos según tu experiencia:

Virtudes:

Defectos:

9.- ¿Cómo valoras el hecho de tener un plan de trabajo específico para cada día? (puedes contestar a, b o c y además aportar tu apreciación en d)

- a) *Inútil*
- b) *Útil*
- c) *Muy útil*
- d) *Otra apreciación:.....*

10.- Si lo consideraras de utilidad, ¿cómo te ayuda este hecho?

11.- Considerando la experiencia, ¿tienes intención de adoptar el plan de trabajo realizado?

- a) *Sí.*
- b) *No.*

Destacaremos en primer lugar aquellas preguntas que requirieron de desarrollo por parte de los sujetos. No he creído conveniente realizar una agrupación por tipo de respuestas ni una estadística representativa, ya que el verdadero objeto de las mismas ha sido el de plasmar en el presente trabajo las opiniones de los sujetos tal y como se produjeron.

En esta línea, se expresará a continuación unos cuadrantes con las respuestas transcritas, ordenadas por sujetos y número de pregunta:

SUJETO A.1.	
6 ^a	"Independiente a la obra, sí que he notado avances, sobre todo en el arco, sonido, más fluidez en todo".
7 ^a	"En la primera estoy mucho más tensa y se aprecia en todo: postura, afinación, arco. En cambio, en la segunda está todo más relajado, tanto la forma de tocar, como mi sensación".
8 ^a	<i>Virtudes:</i> "Califico la experiencia como positiva, por tanto la mayor parte del trabajo son virtudes ya que, en mi caso, he notado bastante cambio (a mejor)". <i>Defectos:</i> "La fase de GIMNASIA se hace un poco pesada, pero es evidente y soy consciente de que hay que hacerlo".
9 ^a	<i>Otra apreciación:</i> "Si no, lo tendría que haber hecho yo".
10 ^a	"Me ha ayudado a desmenuzar más los problemas y a trabajarlos mejor, así hay un avance más rápido. Yo hubiera hecho esto pero, probablemente, habría tardado más. Sí que ha sido útil".

Figura 221

SUJETO A.2.	
6 ^a	"Sí, creo que en las otras asignaturas prácticas. Estoy más segura a la hora de tocar. Sueno más segura."
7 ^a	"Me gusta más el sonido en la última, aunque no dejo de ver mil fallos...Me veo más tranquila y la afinación es mejor, creo."
8 ^a	<i>Virtudes:</i> "Lo veo como un resumen de todo lo que siempre me han dicho en las clases pero que al final nunca hago. Me gusta saber en cada momento lo que debo hacer, aunque sea muy difícil mantener el orden. Cuando le coges el tranquillo, creo que cansa menos estudiar, estás siempre concentrado en algo." <i>Defectos:</i> "Algunas cosas son muy aburridas, como la Gimnasia o cuando tocamos muy lento. Me agobia tener tiempo para cada cosa, a veces no llego."
9 ^a	<i>Otra apreciación:</i> "Necesario para mí, soy muy indecisa en saber qué hacer cada día."
10 ^a	"Ahorro tiempo, voy "al grano"."

Figura 222

SUJETO A.3.	
6 ^a	“Claro, en orquesta y en música de cámara sobre todo. Lo he notado mucho en la afinación siempre que he tocado con más gente. De eso es de lo que he sido consciente pero sospecho que habrá repercutido también en la colocación del violín y la calidad del sonido, aunque no sean tan fáciles de apreciar desde uno mismo”.
7 ^a	<p>-“En general, está todo más sujeto, no se explicarlo con otras palabras, más colocado todo en su sitio.</p> <p>-La afinación está mucho mejor.</p> <p>-La velocidad. Aunque la última va mucho más rápido que la primera (algo que era de esperar), lo que me sorprende es que no se escucha precipitado ni ansioso.</p> <p>-La obra está mucho más comprendida y controlada en la última.</p> <p>-La posición del violín es mejor e la última.</p> <p>-Los golpes de arco están ahora más claros y la distribución también.</p> <p>-La agilidad o... la exactitud (no se bien cómo expresarlo). La articulación de la mano izquierda está también mejor en la última, mucho mejor”.</p>
8 ^a	<p><i>Virtudes:</i> “Me gusta, el plan me ha permitido organizarme y saber lo que voy a trabajar en cada momento en lugar de tocar hasta encontrarme con algo que estudiar. La gimnasia, eso estaba muy abandonado. Me encanta la construcción porque aclara toda la obra mucho y el control del tiempo final, porque avanzas mucho sin darte cuenta”.</p> <p><i>Defectos:</i> “El <i>son filé</i> es un petardo útil pero en dosis menores de tiempo; se hace muy pesado. Es imprescindible personalizar el sistema a la manera de ser de cada uno”.</p>
9 ^a	<i>Otra apreciación:</i> “Tal vez hasta demasiado cómodo; sí me lo dan ya hecho, podría acostumbrarme fácilmente”.
10 ^a	“Organizándome. No sabía que sólo la organización pudiera ser tan beneficiosa. Me gusta levantarme y saber qué tengo que hacer ese día; además, con menos horas cundo mucho más”.
11 ^a	a) <i>Sí:</i> “La intención siempre está ahí, pero soy incapaz si no hay alguien a pesar de saber que me ha sido de gran utilidad”.

Figura 223

SUJETO A.4.	
6 ^a	"Bueno, no tanto en las asignaturas, más bien cuando toco fuera de la clase otras cosas o tengo bolos. Afino mejor y saco más potencia en el sonido. El violín suena mejor."
7 ^a	"En realidad no me gusto mucho en la última, creo que podría hacerlo mejor, me da rabia no haber podido hacer otra más. De todas formas, veo que lo hago todo más fácil, sin tanto esfuerzo. La afinación está mucho mejor y el sonido es más redondo. No corro tanto y hago más lo que la partitura pone. Está como más serio."
8 ^a	<p><i>Virtudes:</i> "Creo que ha sido una buena experiencia en su conjunto, eso de tener que tocar cada semana como un examen y saber lo que hay que hacer con tanta exactitud me ha resultado curioso. Se salía de lo común, pero me parece bueno. Las clases han sido más interesantes porque hemos hablado de otras cosas de lo de siempre, en parte porque ya estaba todo dicho en el plan, me gusta. Es muy completo todo, la técnica y la forma de estudiar está resumida. "</p> <p><i>Defectos:</i> "Creo que no están bien los tiempos, a veces era mucho para una cosa y otras poco. Tampoco comprendo porqué hay días que solo se trabaja una cosa o porqué hay días se estudia menos cuando podríamos sacar más tiempo. Me ha costado mucho adaptarme y creo que es difícil seguir el plan."</p>
10 ^a	"Ahorra tiempo."

Figura 224

SUJETO B.1.	
6 ^a	"Sí, me canso menos y me siento más libre al tocar."
7 ^a	"No sé, no veo gran diferencia la verdad..."
8 ^a	<p><i>Virtudes:</i> "He hecho toda la técnica resumida en unos ejercicios."</p> <p><i>Defectos:</i> "Son muy aburridos los días que toca Gimnasia y te dan ganas de tocar otras cosas. "</p>
9 ^a	<i>Otra apreciación:</i> "En verdad es como siempre ¿no?, solo que hay días que me toca técnica."
10 ^a	"".

Figura 225

SUJETO B.2.	
6 ^a	"Quizás...sí, que estoy más fuerte, no sé, más ágil"
7 ^a	"Lo normal creo, algo más relajado, más rápido y eso...pero siguen los problemas ahí."
8 ^a	<p><i>Virtudes:</i> "Me obliga a hacer Técnica."</p> <p><i>Defectos:</i> "No crea que tenga, si buscamos más técnica pues eso es lo que se ha hecho ¿no?".</p>
10 ^a	"En general, he podido ver lo mucho que tengo que limar en mi técnica y me ha obligado a estudiar más para no hacer mucho el ridículo en la grabación...¡Qué susto!".

Figura 226

SUJETO C.1.	
6 ^a	"Pues fuera de éste trabajo, he notado mejoría en cuanto a calidad de sonido y en afinación. Y ser más pulcro a la hora de afrontar una obra nueva".
7 ^a	"He notado un avance significativo, aunque no tanto en la dinámica, pero a causa de una obsesión por el tiempo y la afinación. Pero una progresión muy buena técnicamente"
8 ^a	<p><i>Virtudes:</i> "He conseguido una mejoría en la afinación, sonido, control de problemas técnicos de la mano derecha, etc. Pero lo que me ha gustado es el planteamiento a la hora del estudio, la organización que el plan me ha dado".</p> <p><i>Defectos:</i> "Sinceramente, no he percibido defecto en particular, porque en mi caso ha sido favorecedor".</p>

Figura 227

SUJETO C.2.	
6 ^a	"Básicamente, en las asignaturas en que tengo que tocar el violín. Ha sido una mejoría general con respecto al instrumento, pero más que en las obras la sensación es de más soltura en general".
7 ^a	<p>"Bueno, para empezar, la primera refleja una postura deficiente en general y otros aspectos como la clara articulación o la afinación son poco satisfactorios. El sonido también es pobre.</p> <p>En la última grabación, todo lo anterior muestra una mejoría significativa, si bien no todos en el mismo grado. También habría que señalar que el estrés de la última grabación hubiera podido mermar un poco el resultado. Habría que comparar la grabación anterior para ver en qué medida alguno aspectos habrían podido mejorar pero no lo hicieron".</p>
8 ^a	<p><i>Virtudes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "El trabajo está organizado y los sujetos se obligan a seguir un planning, evitando una parte del tiempo que dedicarían a planificar el tiempo usando distintas estrategias. - Las fases de concentración en problemas concretos evitan repetir pasajes innecesariamente. - Las sesiones de trabajo de la afinación son muy útiles y permiten un control más exacto de la misma en todo el instrumento". <p><i>Defectos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "Los sujetos pueden obsesionarse demasiado por una afinación perfecta. - Las sesiones programadas, para cumplirse con exactitud, exigirían dedicación exclusiva de una obra o harían difícil la combinación con otras, pues supondrían bastante tiempo, aunque el prescrito se redujere a la mitad".
9 ^a	<i>Otra apreciación:</i> "Ahorra tiempo de planificación".
10 ^a	"Sería útil aplicarlo a otras obras y durante el curso para obtener mejores resultados y optimizar el tiempo de estudio".

Figura 228

Veamos, a continuación, un cuadrante con las contestaciones de las preguntas cuantitativas:

		A.1	A.2	A.3	A.4	B.1	B.2	C.1	C.2
1 ^a	A								
	B	X	X	X	X			X	X
	C					X	X		
	D								
2 ^a	A						X		
	B		X					X	X
	C	X		X	X				
	D					X			
3 ^a	A				X			X	
	B	X		X				X	
	C	X		X				X	X
	D	X		X		X	X	X	X
	E	X		X				X	X
	F	X		X		X	X	X	X
	G	X						X	X
	H	X		X					X
	I			X			X		X
4 ^a	A					X	X		
	B	X	X	X					
	C							X	X
	D				X				
	E								
5 ^a	A					X	X		
	B	X		X	X			X	X
9 ^a	A								
	B				X		X		
	C	X	X	X				X	X
	D					X			
11 ^a	A	X	X	X	X			X	X
	B					X	X		

Figura 229: Cuadrante de resultados a las preguntas cuantitativas.

Cabría destacar, en relación a los sujetos de los grupos experimentales de incidencia alta de la variable de Protocolo (A y C) que sus respuestas ofrecen una homogeneidad muy destacable, ya que conducen un mensaje contundente:

En tres cuestiones, el 100% de estos sujetos experimentales coinciden. Particularmente en la 1ª pregunta, donde afirman que su avance se ha apreciado de forma global, lo que es de relevancia para las hipótesis de partida. En la 5ª, afirman unánimemente que su experiencia artística ha sido más satisfactoria en el final del proceso experimental que en su comienzo y, finalmente, en la 11ª, donde manifiestan su intención de adoptar la metodología experimentada.

Por añadidura, en las demás cuestiones cuantitativas, la unidad de criterio ha sido muy notable. En la 2ª cuestión, las opciones b y c han quedado igualadas al 50%, aunque su definición apunta de nuevo a una unanimidad de criterio, ya que ambas se diferencian en la cualidad de *significativo* o *muy significativo* a la hora de calificar el avance apreciado en su interpretación. Igualmente ocurre en la cuestión 9ª, donde el 84.4% califica el trabajo realizado como *útil*, y el resto de *muy útil*. Con más variabilidad (50% para la b, 33,3% para la d y el resto para la d), todos coinciden en apreciar que experimentan mayor control en la ejecución. Por último, la cuestión 3ª describe una agrupación de contestaciones que destaca los valores perseguidos en la elaboración del Protocolo.

La segunda de las encuestas de carácter final, como ya se ha referido con anterioridad, se centraba en conocer las inquietudes al respecto del trabajo realizado, ya desde una perspectiva global, del Grupo Control. Por añadidura, dadas las características del grupo, ello aporta una visión objetiva a la observación. Una copia del cuestionario puede observarse en los anexos, veamos a continuación una transcripción de su contenido²⁹²:

²⁹² Aquellas cuestiones en las que no se incluye opciones para marcar, son para desarrollo por parte del sujeto.

1.- Teniendo en cuenta el trabajo realizado desde el comienzo del segundo Trimestre hasta la fecha, ¿aprecias un avance o mejora significativa en tu técnica interpretativa?

- e) *Sí, en algunos aspectos.*
- f) *Sí de forma global.*
- g) *No he apreciado mejora significativa.*
- h) *He apreciado un retroceso.*

2.- En particular de la obra trabajada, ¿cómo calificarías su posible avance?

- e) *Normal en relación al tiempo empleado.*
- f) *Avance significativamente mayor que en otras obras en tiempo similar.*
- g) *Muy significativo.*
- h) *No se ha producido avance.*

3.- Si consideras que ha habido un avance, ¿qué aspectos crees que son más destacables? (Puedes marcar tantas opciones como estimes oportunas)

- j) *Todos de forma global.*
- k) *La afinación.*
- l) *El sonido.*
- m) *El control del tempo y las articulaciones rítmicas.*
- n) *El control de las dobles cuerdas (colocación de la mano izquierda)*
- o) *Relajación y control de los aspectos posturales.*
- p) *Aspectos de la correcta lectura de la partitura.*
- q) *El control ante una situación de estrés (grabación, prueba, audición, etc.)*
- r) *Los aspectos expresivos. (dinámica, fraseo, etc.)*

6.- ¿Podríamos decir que tu experiencia artística en la última clase ha sido más satisfactoria que en la primera del Trimestre?

- c) *No*
- d) *Sí.*
- e) *No sabría apreciarlo.*

7.- Derivado del trabajo realizado, ¿has notado avances o cambios que hallan influido en otras asignaturas o actividades? Exprésalo:

8. Expresa qué diferencias esenciales (si las hubiera) aprecias entre la primera clase y la última realizada en términos de interpretación:

9.- Acerca del Plan de Trabajo que habitualmente seguimos, haz una relación de virtudes y defectos según tu experiencia:

Virtudes

Defectos:

10.- ¿Valorarías positivamente el hecho de tener un hipotético plan de trabajo específico para cada día?

- e) *Sí, muy positivamente.*

- f) *Sí.*
- g) *No.*
- h) *Sería indiferente.*

11.- Si lo consideraras de utilidad, ¿cómo crees que te ayudaría este hecho?

12.- ¿Crees que te haría falta cambiar de sistema o metodología de trabajo?

- c) *Sí.*
- d) *No.*

De nuevo, no se da lugar a estadísticas, sí, por el contrario, al análisis detallado de sus contestaciones, llenas de valor para las conclusiones, como ya fue el caso de las emitidas por sus compañeros de los grupos experimentales. Por ello, pasemos a ver unos cuadrantes donde figuran, junto al ordinal de las preguntas, las contestaciones realizadas:

SUJETO D.1.	
1ª	No he apreciado mejora significativa.
2ª	No se ha producido avance.
3ª	-----
4ª	No sabría apreciarlo.
5ª	"No, no me queda mucho más tiempo que para preparar el 4º."
6ª	"Está algo más avanzada la lectura y por lo menos voy comprendiendo alguno pasajes, pero no creo que haya sido un avance importante, como ya he dicho".
7ª	Virtudes: "No sabría, trabajamos como siempre se ha hecho en las clases, quizás ahora hablamos más sobre las ideas o los problemas son más explicados, pero vamos, no sabría." Defectos: "Muy poco tiempo de clase y para estudiar y muy difícil repertorio. Poca técnica. Pero insisto, poco tiempo, en general."
8ª	Sí.
9ª	Me ayudaría a decidir, siempre que ese plan estuviera contrastado claro. ¿Cómo un entrenamiento estándar sería?, habría que verlo, aunque es muy difícil, cada uno es cada uno ¿no? Tengo mis dudas que fuera posible.
10ª	Sí.

Figura 230: Respuestas del cuestionario final. Sujeto D.1.

SUJETO D.2.	
1ª	Sí, en algunos aspectos
2ª	Normal en relación al tiempo empleado.
3ª	El control del tempo y las articulaciones rítmicas. Aspectos de la correcta lectura de la partitura. Los aspectos expresivos. (dinámica, fraseo, etc.)
4ª	No sabría apreciarlo.
5ª	"Siempre se nota en las demás asignaturas los avances de en el violín, pero sabría expresar cuáles de forma especial."
6ª	"Un poco lo expresado en la pregunta 3."
7ª	" <i>Virtudes</i> : se explica todo, están bien las clases porque se pone sobre la mesa cualquier tema relacionado con la obra. Damos prioridad a la música. <i>Defectos</i> : No siempre sé como llegar a lo que planteamos y me cuesta ver en casa todos los detalles que luego en clase se expresan."
8ª	"Sí."
9ª	"Si fuera un plan adaptado a mis necesidades me daría disciplina en el trabajo, que falta me hace..."
10ª	"Sí."

Figura 231: Respuestas del cuestionario final. Sujeto D.2.

Todos los datos expuestos en el presente epígrafe, serán retomados para su integración en el todo más adelante, especialmente a la hora de argumentar las conclusiones de la investigación.

III.2.2.6.- Comparativa entre los diferentes Grupos de Experimentación.

Como se ha podido observar, no se ha limitado la exposición de datos a una sucesión de valores estadísticos y de transcripciones de las aportaciones de los sujetos. Delimitando en campo debidamente para evitar confusiones entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se han entrelazado líneas argumentativas que, en aras de dotar de significado a los puntos puestos en relevancia, las comparativas han sido necesarias, así como desgranar principios de conclusiones que, no obstante, se retomarán más convenientemente en el capítulo destinado a ello, donde, recuperando los datos que nos interesen, serán expuestos en un contexto más amplio y, necesariamente, comparativo.

Ello, por ende, no será el fin del presente epígrafe, que por añadidura aspira a ser breve. Sólo hacer constar una serie de cuadros informativos -que nos servirán para análisis ulteriores- y, sucintamente, apuntar unas observaciones sobre los mismos. Todos ellos están referidos a los valores de las Tomas de Datos, no a la encuesta final, que ya hemos desarrollado en el epígrafe anterior.

En el primero de los cuadros, nos preguntamos sobre qué sujetos han experimentado mayor avance en auto-apreciación, ordenándolos según el crecimiento porcentual:

Ordinal según porcentaje de crecimiento	Sujeto	Puntuación Inicial	Puntuación Final	Crecimiento Absoluto	Crecimiento Porcentual
1	C.1.	63	117	54	85,7%
2	A.3.	100	169	69	69%
3	C.2.	99	148	49	49,5%
4	A.2. (*)	85	113	28	32,9%
5	A.1	95	123	28	29,5%
6	B.2.	52	67	15	28,8%
7	A.4. (*)	119	149	30	25,2%
8	B.1.	132	122	-10	-8,6%

(*): Sujetos que no completan la totalidad del proceso experimental.

Figura 232: Orden de los sujetos según porcentaje de crecimiento de auto-apreciación.

Del cual derivamos la siguiente gráfica:

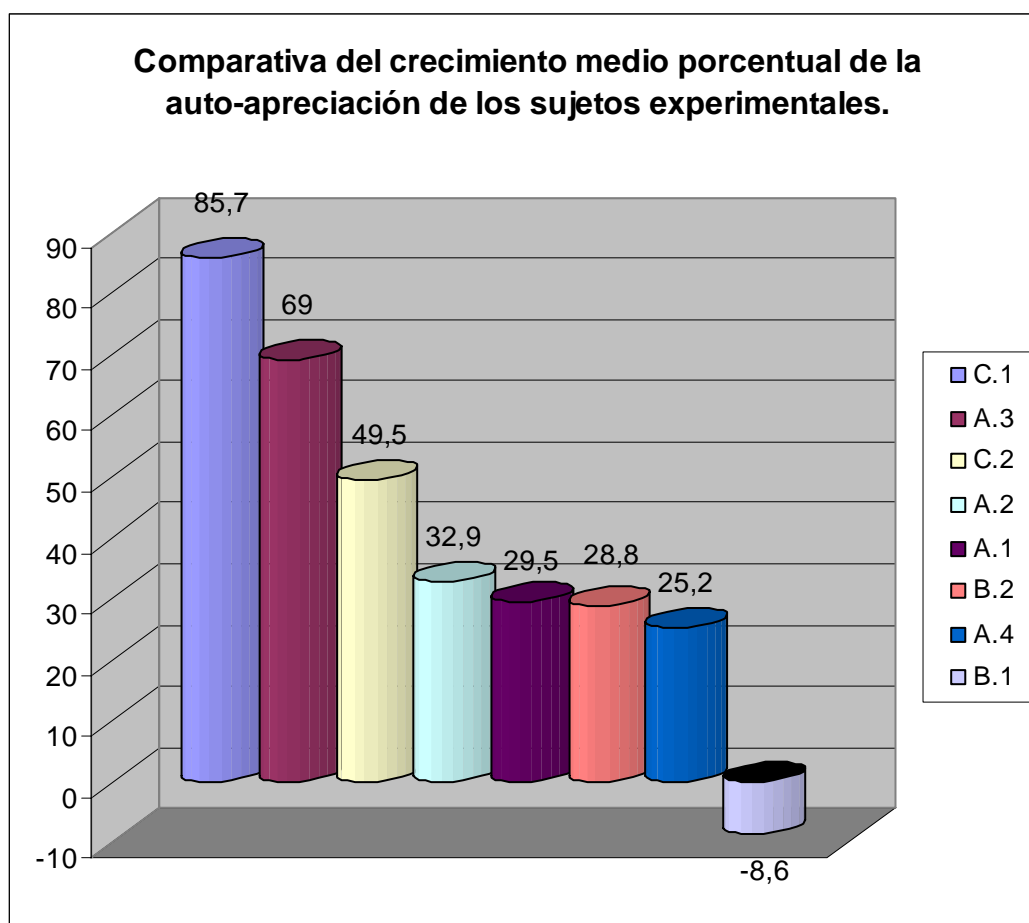


Figura 233

Observamos que los sujetos del grupo quasi-control (B) ocupan dos de las tres últimas posiciones, sólo intercalados por uno de los sujetos del grupo A que no pudieron finalizar el proceso y, por lo tanto, que no recibió el nivel de variable en la magnitud completa.

Por el contrario, en los primeros puestos se alternan sujetos de los grupos de mayor incidencia de la variable Protocolo. Ello reafirma las diferencias que se observan entre ambos grupos (A y C) -como una unidad- frente a los grupos control (B y D) que se agrupan igualmente, aunque siempre con diferencias a favor del B.

Tal atomización se ve acentuada si nos centramos en el crecimiento en valores absolutos. Ello está motivado al considerar la bajas cotas de los valores inicial y final de B.2., es decir, más allá de su porcentaje de evolución, destaca sobre el resto porque parte del punto más bajo y finaliza aún por debajo de los valores -incluso de partida- de sus compañeros (independientemente del grupo experimental). Este dato viene a complementar significativamente el dato de su evolución porcentual, que si bien puede aspirar a compararse con algunos de los miembros del grupo A, no deja de ser relevante destacar que su crecimiento absoluto no le permite incorporarse a unos valores de aprobado, es decir, la máxima puntuación que puede obtener en el cuestionario de auto-apreciación es de 210 puntos, si entendemos que superar la mitad es sinónimo de encontrarse en la media superior, hay que hacer notar que todos se sitúa en esta media menos B.2. (incluso B.1., si bien hay que destacar que partía del valor más elevado y éste sufre retroceso). Los sujetos que partían de la misma media -valoraciones inferiores al 50% del máximo- superan este hipotético corte, siendo un caso notabilísimo el de C.1. que siendo el segundo que partía con menor apreciación encabeza el crecimiento porcentual y es el segundo en avance absoluto.

Veamos una gráfica que compara los valores del crecimiento en valores absolutos:

Comparativa de crecimiento absoluto de los sujetos experimentales.

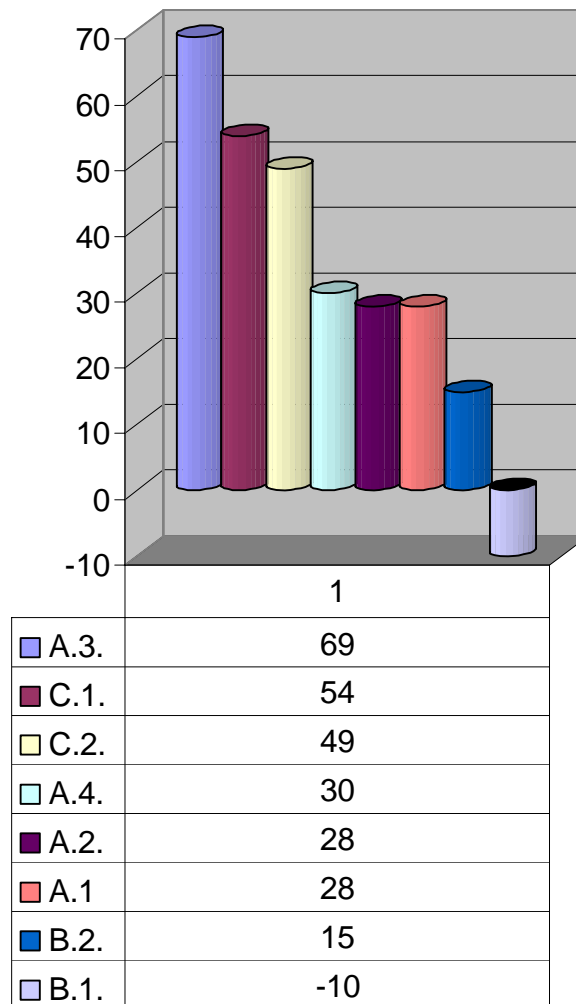


Figura 234

Si nos preguntamos por la media de crecimiento porcentual por grupos, observamos que se mantiene la tendencia que discrimina, en resultados positivos de apreciación, al grupo B, incluso si en la media del grupo A incluimos a los sujetos que no finalizan el proceso. De ello da cuentas la siguiente gráfica:

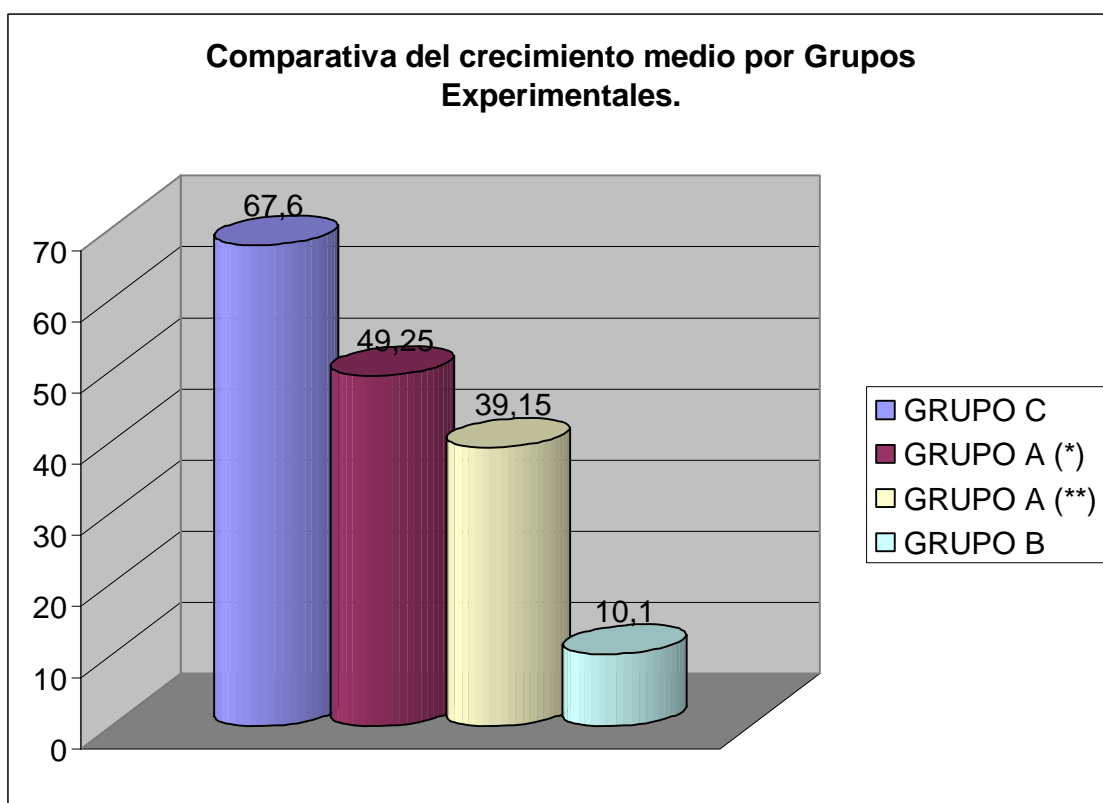


Figura 235

Podemos resumir diciendo que, según los datos obtenidos en relación a la auto-apreciación de los sujetos activos del experimento, se confirman las hipótesis en sus aspectos generales, dando primacía a los grupos que desarrollan un alto nivel de aplicación de la principal variable a estudio, frente al quasi-control, que sólo desarrolla un aspecto del mismo. Además, hemos observado cómo el grupo quasi-control obtiene unos resultados en las áreas de técnica y ergonomía que nos plantea la necesidad, y la oportunidad, de redefinir ciertos conceptos tradicionales que unían indisolublemente el trabajo gimnástico con la evolución en las mencionadas áreas.

De todo ello se tratará en el capítulo de conclusiones.

III.2.3.- Observación Directa del Tutor.

III.2.3.1.- Generalidades acerca de la observación directa.

Una vez descritos los parámetros científicos que acerca de la observación son pertinentes (ver I. 2. 3. 3.), se precisa comentar las características de la misma para comprender la naturaleza de la coordenada resultante.

Si la auto-apreciación ha supuesto entender la validez funcional que para los estudiantes supone la aplicación del Protocolo, la futura evaluación sumativa exterior nos aportará un dato de su reflejo directo en el contexto académico-profesional, nos encontramos ante la necesidad de tratar la realidad del aula, del procedimiento académico de mayor concreción, es decir, de qué modo ha afectado al devenir diario de la clase.

Para definir tal realidad y las posibles nuevas inquietudes generadas, sólo es posible un prisma, más allá de las posibles restricciones que el procedimiento científico genere -en su sustancial recelo de objetividad-, y éste es la observación del profesor-tutor.

No hay que olvidar que uno de los pilares de la reforma educativa marco que supuso la L.O.G.S.E., era las importantes atribuciones que a la *acción tutorial* se le otorgaba. En ella, la observación del tutor era tomada como base de un amplio abanico de posibles acciones ulteriores, siendo pues, un punto reconocido en su importancia como criterio vinculante. Deudores del contexto, en la presente investigación se fomenta este punto de partida.

Por otro lado, no cabe duda que en la especial tipología de enseñanza en la que nos encontramos, donde la relación estudiante-profesor supera cualquier magnitud académica y se enmarca, más bien, en una relación artista donde el *maestro* actúa de guía o mentor, y donde las vinculaciones de la enseñanza con lo personal son imposibles de eliminar al ciento por cien ya que, por definición, los principios estéticos y las particularidades de la visión creativa se enraízan con el yo más profundo, sólo quien convive con el estudiante durante años (los cuatro cursos del Grado Superior), puede observar con validez los avances más profundos en lo estructural del comportamiento del estudiante. En otras palabras, el tutor es ese instrumental necesario que, dado un experimento en laboratorio, nos permite recoger datos específicos.

En los siguientes epígrafes, ordenados por sujetos y grupos experimentales, se tratará de poner de manifiesto los distintos cambios que desde el posicionamiento de tutor se han observado.

Especialmente, se ha prestado atención a los aspectos de procedimiento, la fluidez de las clases, los contenidos temáticos de las mismas y las actitudes artísticas de los estudiantes, sin perjuicio de las diferentes áreas que han constituido la base de evaluación en las encuestas de auto-evaluación de los sujetos. No obstante, en la constante intención de ofrecer una información lo más contrastable posible, éstas apreciaciones se han cuantificado, de cuyo análisis derivarán las conclusiones.

III.2.3.2.- Grupo de experimentación A.

Para expresar ordenadamente todos los aspectos necesarios y útiles para la investigación recogidos en la observación directa tutorial, en los epígrafes dedicados a cada sujeto se seguirá el siguiente esquema de contenidos:

- a) Breve exposición del sujeto.
- b) Pieza a estudio.
- c) Enumeración de la problemática de carácter general a corregir observada en el periodo pre-experimental (periodo común entre todos los sujetos).
- d) Enumeración de la problemática de carácter específico de la pieza a estudio observada en la primera toma de datos.
- e) Cuadro-sinopsis de la apreciación de evolución por parte del tutor, agrupada por rangos de evaluación, a lo largo de las diferentes tomas de datos.
- f) Observaciones al respecto del desarrollo de las clases en sus aspectos no cuantificables (ambiente, temática no técnica, talante, etc.)

III. 2.3.2.1.- Sujeto A.1.: María Martínez Campos.

El sujeto A.1. realiza el 3er curso. En sus años anteriores ha experimentado un camino académico de menos a más muy significativo en lo artístico y positivo en lo epistemológico. Al entrar en el grado superior, aún contaba con un gran número de lagunas formativas, especialmente en el ámbito de procedimientos y hábitos de estudio. Se trata de una estudiante con una alta capacidad de trabajo y muy notable responsabilidad, que, si bien necesita un notable avance en lo que a técnica se refiere, cuenta con una posición

ergonómica y gestual muy depurada, dentro de los parámetros de la escuela franco-belga.

La pieza propuesta a experimentación es el Capricho para violín solo número 13, en Si bemol Mayor, de la Op. I de N. Paganini. Una pieza de gran dificultad técnica, virtuosismo, que incide de forma clara en la problemática principal del estudiante, aunque no sobrepasa su capacitación para lograr un satisfactorio control sobre la misma.

Esta pieza, que recibe popularmente el sobrenombre de *la carcajada*, ya que uno de sus elementos expresivos recuerda a ello. Tiene un esquema formal típico en Paganini, donde existe una introducción de carácter lírico que será repetida para concluir, y una sección intermedia de carácter veloz y de lucimiento instrumental, que a su vez puede dividirse en dos mitades, que, según voluntad del intérprete, pueden ser repetidas. La primera correspondería a la presentación del material y, la segunda, sería un desarrollo del mismo. Éste esquema típico en los caprichos de la Op. I de Paganini, constituye la base de numerosas composiciones del Romanticismo, constituyendo un patrón modélico para cadencias e improvisaciones. Su lenguaje es muy avanzado y supone un reto para los estudiantes, ya que trabajan una pieza que, además de su carga técnica de primera magnitud, conlleva una carga expresiva sobresaliente.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. La afinación: Si bien es consciente que debe trabajarla, la tendencia general es a tocar muy desafinado, dentro de lo que podríamos denominar falta no coyuntural.
2. Mecánica de la mano izquierda defectuosa: tiende a levantar los dedos de la mano izquierda constantemente, sin guardar referencias. Además de lo problemático que ello es para una seguridad en la afinación, ello repercute negativamente en tanto en la articulación precisa de los dedos como en la posibilidad de ejecutar de forma veloz, ya que el esfuerzo se multiplica de forma innecesaria.
3. Carencias en la expresividad. En general, se trabaja de forma intensa la necesidad de expandir el abanico expresivo, que suele permanecer en magnitudes planas.
4. Constantes errores de lectura.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. Al igual que lo observado en su tendencia general, la pieza está muy desafinada, de forma global y en márgenes no aceptables para el ejercicio profesional.
2. Observamos en la segunda parte del Capricho –movimiento rápido- graves dificultades en los movimientos transversales, ello se debe a un deficiente gesto del codo izquierdo que obliga a generar el movimiento desde la propia mano, siendo un error técnico que hace sufrir notablemente la ejecución.
3. En el desarrollo de la segunda parte –tras la doble barra, en la indicación de *dolce*- la re-exposición del tema con dotas dobles no se ejecuta correctamente: las dobles notas –acentuadas- no se atacan simultáneamente. Por añadidura, la mano izquierda debe realizar cambios de posición en bloque, siendo ejecutados de forma parcial, dedo a dedo, lo que provoca una defectuosa afinación.
4. El tempo no está bien premeditado, no existe anticipación mental a lo que se toca o, en su defecto, se toca por encima del tempo que así lo permite. Esta anticipación de lectura es esencial en las piezas de virtuosismo, siendo una habilidad funcional de primera necesidad.
5. El golpe de arco de las tres corcheas picadas enganchas de la segunda mitad de la *introducción* del capricho –arco arriba-, dentro de un matiz de piano, no está bien diseñado. Tiene demasiado arco y no está acorde a la función expresiva ni temporal de la interpretación final.
6. Genéricamente, la ejecución de las dobles cuerdas no es buena; se pierde en contacto, no hay continuidad sonora. Las dobles cuerdas deben ser sonidos únicos, redondos y flexibles en su dirección.
7. Los desmangues son tensos y poco fluidos. Especialmente en la cromática de terceras en *portato* de la *introducción* (célula de la llamada carcajada). El gesto debe de ser de desplazamiento suave sobre la cuerda, no por medio de saltos o gestos entrecortados con origen motor en el músculo *tríceps*. El juego de la muñeca debe trabajar con sensación análoga al vibrato.

8. Los grandes saltos de cuerda en el contexto del golpe *spicatto* al talón –por ejemplo en el cuarto compás de la segunda mitad del movimiento rápido- están muy descontrolados, falta ritmo y se pierde la articulación. Ello es por una insuficiente activación del meñique de la mano izquierda, que tiene como función la de equilibrar el peso del arco. Literalmente, el arco *se cae*.
9. En general, el golpe específico del movimiento rápido es muy lánguido. Necesita más carácter, como en general toda la pieza. Hay profundizar en el sonido propio de Paganini, en su musicalidad, siendo muy relevante la diferenciación de polifonías no simultáneas y los procesos semi-cadenciales.
10. Dos articulaciones mal leídas y ejecutadas: A) al inicio de la parte rápida -anacrusa y primer compás- la fórmula de seis semicorcheas donde tres son ligadas (con acento sobre la primera) y tres son picadas se ejecuta cortando el sonido entre la tercera y la cuarta semicorchea, cuando tal articulación debería de ir entre la cuarta y la quinta según las reglas del solfeo. Esta fórmula es muy importante ya que es el motivo principal del movimiento rápido. También es muy impostarte, en la misma fórmula, no destacar las picadas, cuando la fuerza debe caer sobre el acento escrito, siendo las notas sueltas un rebote en batida con inflexión a disminuir la intensidad. B) Del sexto al octavo compás de la segunda mitas del movimiento rápido, la progresión de octavas debe realizarse con la correcta acentuación –la escrita-, ya que en ello radica el interés del pasaje desde el punto de vista expresivo.

Veamos su evolución, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación²⁹³:

- M+**: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
— : Retroceso moderado.
R_: Retroceso muy notable.

²⁹³ Cuando indicamos que existe avance, lo relacionamos con la toma de datos anterior, en el transcurso del proceso experimental, y en relación a lo anteriormente observado, en los aspectos generales en la primera toma de datos. En lo sucesivo, las leyendas tendrán el mismo sentido y contenido.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO A.1.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	+	=	+	+
2ª	=	=	+	+	=
3ª	=	=	+	=	+
4ª	=	+	+	=	+
Aspectos específicos					
1ª		+	=	+	M+
2ª		=	+	=	+
3ª		=	=	+	+
4ª		-	=	+	+
5ª		=	+	-	+
6ª		+	+	=	M+
7ª		=	=	+	+
8ª		=	=	+	+
9ª		=	-	+	=
10ª		=	+	+	+

Figura 236

Vemos cómo la tendencia apunta una mejoría clara al final del proceso experimental. Las cuadrículas ralladas corresponden a la primera toma, donde se implantó el decálogo, por lo que no cabe apreciación de mejora o retroceso.

Debemos destacar, en lo no cuantificable, que las clases, a medida que se profundizaba en el Protocolo, fueron especializándose en correcciones sobre pasajes puntuales, ya que los problemas globales de estudio y ejecución no planteaban duda a la sujeto. A pesar de la notable dificultad del capricho, la sujeto manifiesta que lo ve más asequible que al comienzo del proceso. Ello no significa que considere que sea fácil, sino que gracias a la metodología empleada, al margen del tiempo que requiera para ello, sabe que podrá dominar las

principales dificultades. Ello facilita la relajación de la estudiante, surgiendo una más cómoda comunicabilidad, tratando diversos temas que la sujeto saca por propio interés.

Es muy importante el hecho que se observa que la sujeto se ve muy condicionada por la grabación. Tras la toma de datos, en el transcurso de la clase, la interpretación gana en calidad técnica y expresiva.

III. 2.3.2.2.- Sujeto A.2.: Zahira Matas García.

El sujeto A.2. realiza el 2º curso. No podemos apreciar grandes avances desde su incorporación al Conservatorio Superior ya que cuenta con un grave desorden postural y técnico que ha dificultado enormemente su evolución y condiciona notablemente su futuro académico-laboral. Este desorden está fundamentado en una deficiente formación de grado elemental y medio, donde, como fruto de las averiguaciones tutoriales oportunas, se explica por una constante varianza de profesorado y metodología en las mencionadas etapas educativas. En otras palabras, es un caso tipo de los descritos en el punto II.1.1, donde es patente una falta de *escuela* que supone, en la mayoría de los casos un punto insalvable para alcanzar cotas de profesionalidad.

A ello, hay que sumar dificultades en la concentración y la motivación. Los nervios son una constante en su vida académica. El cóctel de desconcentración-falta de motivación-nervios, es una barrera muy complicada que pone a prueba cualquier metodología, impidiendo, en el trascurso habitual de las clases hasta el experimento, que aflore el verdadero valor artístico de la sujeto, quien cuenta con sensibilidad musical y expresiva digna de consideración.

La pieza propuesta para el trabajo experimental es la Romanza en Fa de L. v. Beethoven. Una obra de extraordinaria popularidad y de gran belleza, destinada a promover la motivación del sujeto. No obstante, cuenta con una serie de dificultades importantes. En primer lugar, nos enfrentamos a uno de los compositores más relevantes de la historia, y probablemente el más destacado en lo que a estilo propio se refiere. La dinámica y expresividad bethovenianas sólo pueden afrontarse desde posicionamientos técnicos muy sólidos ya que, en ningún momento, la problemática de ejecución está en la idea primigenia del compositor. La música fluye y no deja espacios a la especulación técnica. El instrumentista debe adaptar la realidad artística a la práctica, lo que requiere de observación y de herramientas de ejecución depuradas. De nuevo estamos ante una

pieza que incide directamente sobre la problemática del estudiante, si bien podemos afirmar que se encuentra en el nivel apropiado para su ejecución.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. La defectuosa posición de la mano izquierda. Los dedos permanecen demasiado rectos, sin curva, no incidiendo de forma perpendicular. En la base de los mismos, se observa un agrupamiento excesivo, negativo para la mecánica.
2. Afinación: Una problemática muy presente y gravosa en su interpretación. Si bien hay conciencia de ello, la falta de precisión en la mecánica de pulsación no ayuda a su control. Se aprecia una inseguridad constante al respecto.
3. Lentitud en los avances. No se aprecian cambios significativos entre clases. Los errores o problemáticas descritos en clase suelen perdurar en las siguientes.
4. Falta generalizada de expresividad. La constante duda e inseguridad en la ejecución anula cualquier posibilidad de desarrollo artístico del discurso musical.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. La pieza a estudio está ejecutada en un constante signo de desafinación. Tales faltas son de tres tipos, pasajes mal trabajados con desafinación coyuntural -no se ha superado la dificultad técnica y se provoca la desafinación-, hay una desafinación estructural -se entiende más el patrón de temperamento- y existen una gran cantidad de fallos fortuitos -quizás demasiados-.
2. Sonido ondulante: la pieza se fundamenta en frases de gran longitud en sonidos ligados, lo que necesita una técnica de arco que no interrumpa la producción sonora, hecho que no se logra habitualmente. Se producen oscilaciones de sonido no indicadas o acentuaciones que no se ajustan al pulso del compás o fruto de cambios técnico, no musicales.

3. El lenguaje típico del autor –y del estilo al que se suscribe– se fundamenta en la variación temática, en especial la llamada *por adición*, lo que provoca la abundancia de pasajes que exigen en la limpia articulación de la mano izquierda, no alcanzándose los niveles necesarios de claridad y control rítmico.
4. Esta línea compositiva, la obra requiere una riqueza de articulación que el sujeto no afronta. La pieza establece una íntima relación entre expresividad y variabilidad de golpes de arco. A.2. no aplica las técnicas de arco necesarias.
5. Necesidad de mayor flexibilidad en el talón. A.2. apenas emplea la zona inferior en arco, prácticamente huye de ella. Bien por los defectos de posición bien por falta de trabajo específico.
6. Grave inseguridad en la interpretación: causa y efecto de la falta de control. El sujeto muestra tal grado de duda en su ejecución que no podemos determinar con claridad qué fallos son producto de defectos o errores técnicos de los producidos, sencilla y directamente, por la falta de seguridad o confianza en sí misma. Los nervios la descontrolan hasta puntos muy notables.
7. Falta de continuidad en el *vibrato*. Las frases ligadas requieren de tensión continuada en el *vibrato*. Paralelamente, destacan las notas que a las que no se le aplica esta técnica, rompiendo la línea expresiva.
8. Falta de dinámica. Si bien siempre ello es importante, estamos ante una característica definitoria del estilo de Beethoven.
9. Carencias en lectura, donde no se definen correctamente los parámetros expresados en la partitura tanto de agógica como de particularidades técnicas de ejecución.
10. No se aprecia entusiasmo o motivación por el avance.

A pesar de no completar el proceso y, por ende, no estar ante un caso en donde la observación haya podido completar sus objetivos, veamos su evolución a lo largo de las tres tomas de datos que se realizaron, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación:

M+: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
- : Retroceso moderado.
R-: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO A.2.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	=	=		
2ª	=	=	+		
3ª	=	=	=		
4ª	=	=	+		
Aspectos específicos					
1ª		+	=		
2ª		=	+		
3ª		=	=		
4ª		=	+		
5ª		=	=		
6ª		=	+		
7ª		=	=		
8ª		+	-		
9ª		+	+		
10ª		=	=		

Figura 237

Vemos cómo existe una clara mayoría de parámetros dominados por el estatismo, no obstante, se aprecian avances que nos hacen ser optimista ante una posible finalización del proceso y sus resultados consecuentes.

En el ámbito de la marcha de las clases hay que destacar que la sujeto insiste mucho sobre el hecho de la falta de control que siente ante la situación de verse grabada o, sencillamente, de la clase –presencia de un profesor que va a analizar su interpretación-. Sobre este hecho se desarrollan sendas conversaciones destinadas a analizar los focos de esta inseguridad y, con la base de la nueva metodología, alcanza a comprender y asimilar que una carga muy importante de esta inseguridad se debe a un estudio insuficiente, no tanto en el global del tiempo empleado sino como en la forma de fijar los pasajes y la técnica de la pieza. Realiza varias observaciones acerca de la Gimnasia, en particular sobre el hecho de que considera que no le da tiempo a trabajarla correctamente. Al analizar este hecho en clase, se observan dos cosas:

Una, que no es capaz de realizar con fluidez los ejercicios propuestos. Ello pone de manifiesto unas graves lagunas técnicas y de procedimiento en su formación de grado medio.

Dos, necesita mucho más tiempo por cada ejercicio, en gran medida por que no ha desarrollado un hábito de estudio eficaz e intenso. Al trabajar en clase una simulación de cómo estudia en casa, se observa una muy notable pérdida de tiempo y falta de avidez. En terminología coloquial, pierde el tiempo y se desconcentra con facilidad.

Entramos pues en un debate bien distinto; el estudiante de grado superior debe de tener unas actitudes determinadas para desarrollar su trabajo, más allá de la metodología. No obstante, creo sinceramente que el Protocolo le ha aportado un elemento muy importante para esta nueva problemática observada, le ofrece un plan de trabajo y un tiempo para cumplirlo, por lo que de alguna manera podemos decir de el obliga a espabilar su actitud frente al trabajo.

III. 2.3.2.3.- Sujeto A.3.: Ana Muriel Moya.

El sujeto A.3. realiza el 3er curso. Destaca su madurez y compromiso con la carrera. Sus constantes preocupaciones acerca de aspectos epistemológicos y de procedimiento de cariz pedagógico apunta claramente a su intención de dedicarse a la docencia. Por añadidura, es una estudiante de gran cultura y preparación intelectual, compaginando los estudios musicales con los de Psicología en la U.N.E.D. Procede del extinto plan de 1966 y está en posesión del Título de Profesora de Violín.

Su problemática más acuciante radica en la falta de estima en la escena, sus constantes preocupaciones en los conceptos técnicos y su inseguridad a la hora de decidir soluciones de tipo interpretativo –a pesar de tener las herramientas adecuadas, necesita la confirmación profesoral para llevarlas a cabo con seguridad-.

Todo ello se puede resumir en un cuadro de inseguridad en la ejecución que redundaba en problemas técnicos que inciden en el sonido y la mecánica del arco, así como en un hecho de extrema importancia: no suele conseguir interpretar las piezas sin interrupción, a la vez que se resalta en su gesto corporal cada imprecisión o duda durante la ejecución.

La pieza propuesta redundaba en estos elementos de forma directa. Se trata del Rondó en Sol Mayor para violín y orquesta de W. A. Mozart. Una pieza que aúna el estilo dieciochesco vienés con la expresividad romántica de sus cadencias, firmadas por J. Joaquim. La problemática radica en mantener unas herramientas de articulación muy depuradas a lo largo de un continuo ejercicio de técnica y precisión. El sonido lírico, en estrechos de interludio, se pliega a la siempre presente función dramático-escénica de Mozart. Las cadencias recurren a herramientas modélicas para la ejecución de las principales piezas de concierto solista para violín románticas. Es una pieza típica del repertorio de concierto, a la que hay que acercarse desde un nivel de madurez significativo.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. Como ya referíamos con anterioridad, la inseguridad en la ejecución. Ante un fallo –que puede ser fortuito- pierde la concentración y se viene abajo, descontrolando aquello que sí ha trabajado de forma correcta. Con posterioridad, le cuesta mucho

volver al estado de confianza necesario para mantener de nuevo la concentración en la interpretación.

2. Defectos en la colocación que tienen su importancia en la interpretación: Respecto al brazo derecho, baja en exceso el codo y eleva la muñeca al alcanzar el talón. Ello hace romper el plano de arco-muñeca-codo que rige gran parte de la técnica de arco de la escuela franco-belga, a la que ella se adscribe a tenor del resto de sus posicionamientos gestuales. Respecto al modo de sujeción del violín, éste permanece demasiado inclinado hacia el suelo, perdiendo la posición horizontal imprescindible para que la mecánica técnica de ambos brazos no sufra.
3. El *vidrato*: En términos generales es muy lento, poco flexible y variado para los diferentes escenarios expresivos, afectando a la continuidad del sonido, tanto por la falta de ritmo interno como porque incide en el correcto desplazamiento del arco sobre la cuerda fruto de la tensión y oscilación que provoca en el instrumento y el cuerpo del sujeto.
4. Falta de expresividad: No se trata de un caso de un músico poco expresivo, ya que su personalidad y comportamiento son de gran sensibilidad, sustentada su acción artística con un muy notable grado de cultura y formación. Estamos ante un compromiso de intereses, es decir, el total de los recursos de concentración y esfuerzo se centran en las problemáticas técnicas y en intentar no perder el control en la ejecución –lo que comentábamos en el punto primero-, por lo que, sencillamente, queda muy limitada la posible dedicación mental a otra cosa, aún más si ésta –la expresividad- requiere de un cierto grado de desinhibición respecto a ataduras de ejecución.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. La afinación: Estamos ante una problemática específica de la pieza en cuestión. El Clasicismo, en general, y la obra de Mozart, en particular, son de una exigencia máxima al respecto. Ello es extensible a las cadencias, que si bien no son del mismo estilo –compuestas más de un siglo más tarde- mantienen en la ejecución de la sujeto la mencionada problemática. Es obvio que, al no ser una cuestión generalizada en su interpretación, estamos ante una pieza que ha superado la capacidad de previsión de su metodología habitual.

2. Calidad de sonido: Al igual que la afinación, estamos ante una característica específica del repertorio Clásico, se requiere un sonido de extrema limpieza y plasticidad.
3. El estilo compositivo de Mozart requiere de crear continuos cambios de carácter escénico, es decir, de timbres y colores en el sonido, como reflejo de su principal vocación creativa, la ópera. Para ello, el intérprete debe dominar una serie de técnicas relacionadas con la incidencia del arco sobre las cuerdas que A.3. no pone en juego de forma suficiente y satisfactoria.
4. Las *cadencias* necesitan de un estilo propio: no está solventado en ningún caso las dificultades técnicas y de virtuosismo que plantean, siendo ejecutadas extremadamente lentas. No obstante, además de ello, necesitan se expresadas con unos argumentos técnicos específicos.
5. En general, el golpe de arco predominante, el saltillo, está muy blando. Necesitamos una definición más mordaz y rítmica.
6. Estamos ante lo que se denomina modernamente una *pieza de concierto*, lo que conlleva necesariamente un cierto carácter de virtuosismo en su ejecución. Éste no sólo viene dado por la velocidad, sino que, como hablábamos respecto a las *cadencias*, requiere de un discurso específico con soluciones técnicas específicas.
7. Necesita más sonido. Toca demasiado al diapasón. Necesitamos *sonido solista*.
8. No aplica bien el gesto del codo izquierdo a las abundantes escalas y procesos técnicos en una sola posición de desmangue, lo que obliga a la mano a adoptar posiciones incómodas. Por añadidura, la muñeca izquierda no adopta una posición alineada con el antebrazo, lo que limita aún más la flexibilidad y prestancia de la pulsación.
9. Falta vibrato en las partes expresivas.
10. La inclinación del violín no ayuda a la obtención de un buen sonido ni a la corrección de la problemática del codo izquierdo y la muñeca. Es un defecto que, en esta pieza en particular, constituye un obstáculo específico.

Veamos su evolución, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación:

M+: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
- : Retroceso moderado.
R-: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO A.3.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	+	+	=	M+
2ª	=	+	=	+	+
3ª	=	=	+	=	=
4ª	=	=	+	+	=
Aspectos específicos					
1ª		+	+	=	+
2ª		=	=	+	+
3ª		=	=	+	+
4ª		=	+	+	=
5ª		=	+	=	+
6ª		=	=	=	+
7ª		+	+	=	+
8ª		=	+	=	+
9ª		=	+	=	=
10ª		+	+	+	M+

Figura 238

En lo cualitativo hay varias apreciaciones a destacar. En primer lugar, resultó especialmente llamativo para el tutor que entre la segunda y la tercera semana de experimentación, y tras haber sido muy crítica con el experimento –reiterando de forma clara que prefería su forma de hacer las cosas, la tradicional, a lo que se le planteaba- admite y expresa de forma voluntaria y espontánea que “ha notado una sensible mejoría tanto en el sonido como en la afinación”. Continúa expresando que más allá de los avances que experimenta en la pieza específica a trabajo, en las otras asignaturas prácticas y en los ensayos de las diferentes formaciones, “ha notado una mayor control, unas sensaciones que le hacen sentir bien con su instrumento”. Las dobles cuerdas, en sus palabras, “han dejado de ser un problema insuperable, en especial en las octavas”, que a lo postre son una de las dificultosas. Interpreta inmediatamente ello con el desarrollo del Marco Base, uno de los objetivos más trabajados en la Fase Gimnasia).

Otro hecho que me destaca personalmente es que aprecia muy positivamente saber con exactitud qué ha de hacer cada día. Admite que con anterioridad ha perdido mucho tiempo útil al estar, simplemente, delante de la partitura produciendo sonidos, la mayor de las veces inconexos.

Ni que decir tiene que para un profesor que diseña un protocolo, que una estudiante que se ha mostrado crítica –siempre en una posición de más respeto y positivismo en el trabajo- te aborde de forma natural para realizar tales apreciaciones, es un hecho de enorme satisfacción y constituye en sí mismo un logro y una recompensa más que sobrada a tu trabajo. Por añadidura, constituye una base más para afirmar la validez de la nueva metodología, aunque tan solo sea, en el presente caso, una cuestión de logro particular, es, cualitativamente, un punto a considerar.

Paralelamente, se observan dos nuevas realidades en la marcha cotidiana de las clases. Por un lado, interpreta más expresiva que nunca antes. Ello puede deberse a que la seguridad y el control obtenido en el trabajo –una de las grandes virtudes pretendidas en el diseño del Protocolo- deja espacio para su voluntad artística. Por otro, las clases se vuelven más relajadas, concisas en lo técnico –la sujeto no tiene grandes dudas- y se abre un espacio amplio para el intercambio de opiniones, tanto de carácter artístico como de la visión personal de alumno y profesor al respecto de diferentes hechos de la realidad musical.

III. 2.3.2.4.- Sujeto A.4.: Andrés Prieto Galdón.

El sujeto A.4. cursa 3º de grado superior. De personalidad muy vehemente, explosiva en lo personal, su talento no tiene aparejado un nivel técnico que de cobertura a sus ideas creativas. Su trayectoria académica es fluctuante, siendo capaz de dar grandes cotas en momentos puntuales a la vez que retomar problemáticas elementales en otros. No se caracteriza por una continuidad en el trabajo y se basa continuamente en la improvisación como método de supervivencia académica. No obstante, insistimos, se trata de un valor artístico que, dadas las circunstancias propicias, es capaz de hacer sonar bellos pasajes, al tiempo que acometer los sonidos más impropios.

Especialmente condicionante para su ejecución es su muy deficiente gesto postural. Casi podemos afirmar que su mecánica técnica podría ser un catálogo de ejemplos de anti-ejecución que firmarían representantes de todas las escuelas. Ello es el resultado de su endémica precipitación a la hora del estudio y preparación de repertorios y a su poco interés por emplear tiempo de trabajo en solucionar tales lagunas. Sin duda, estamos ante un reto para el Protocolo.

La pieza propuesta para trabajar se ajusta, como en el caso de sus compañeros, a su personalidad y problemática. Se trata de la pieza de concierto para violín y orquesta *Aires Bohemios* de P. Sarasate. La temática de la obra se compenetra perfectamente con su personalidad, así como la biografía de su compositor, un violinista de gran fama pero reacio a metodologías y de difícil catalogación escolástica. No obstante, la pieza entraña numerosas dificultades que no pueden ser abordadas desde la improvisación, sino que requiere de un trabajo y estudio muy fino, con unas herramientas técnicas estándar en la poesía violinística de finales del XIX y la primera mitad del XX. Se trata de una sucesión de cadencias de extrema expresividad, seguidas de un pasaje de tipo *romanza*, donde el sonido toma la importancia técnica. Finaliza con el típico final *tzíngaro*, que institucionalizara Haydn en sus piezas de cámara y que será, a partir de la presente célebre pieza de Sarasate, estructura modélica para las numerosas piezas de la misma temática en el Siglo XX. En este final, el virtuosismo se centra en la necesidad de coordinar arco y mano izquierda en una constante mecánica de semicorcheas intercaladas con elementos rítmicos (acordes, *pizzicattos*, *portamentos*, etc...)

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. Defectos posturales: A) La mano izquierda no está bien expandida y colocada en el diapasón, no pulsando de forma perpendicular a la cuerda. Sólo mantiene en contacto con la cuerda el o los dedos que suenan, es decir, no utiliza referencias para la posición y los desmangues, un peligro añadido para pasajes de complejidad.
2. Sonido: Entrecortado, sin constancia a lo largo de todas las partes del arco. No emplea, por regla en sus interpretaciones, variedad de técnicas de producción sonora (mono-color).
3. Falta, precipitación y poca calidad en el estudio: No dedica cuidado en la preparación de las partituras. Suele improvisar y comete frecuentes errores de lectura. No acompaña al estudio de las obras con una visión cultural de las mismas. Por añadidura, ello le provoca una enorme variabilidad de rendimiento que le hace ser imprevisible ante cualquier situación concreta (concierto, examen, prueba de audición, etc....)
4. A pesar de tener unas cualidades musicales muy desarrolladas, entre las que se incluye un oído musical bien entrenado, su metodología de trabajo le aboca a desafinar constantemente aquellos pasajes algo más complejos de lo normal, en especial los desmangues, que son de gran inseguridad.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. Afinación: en su línea habitual, cada pasaje donde se encuentra cierto grado de dificultad, está muy desafinado.
2. Mucha crispación en la mano izquierda. Especialmente en los pasajes en posiciones agudas, donde además se observa falta de precisión de pulsación y carencias rítmicas. La tensión postural tiene reflejo también en los pizzicatos con la mano izquierda, que apenas suenan con claridad y donde no se consigue pinzar la cuerda con el dedo que realiza el gesto.
3. No emplea el talón del arco. Se limita al empleo de la mitad superior, lo que le hace limitar sobresalientemente su capacidad expresiva en una pieza donde el abanico de herramientas técnicas a emplear debe ser muy amplio, ya que es esta variedad la base de la discurso musical; carecemos de grandes motivos temáticos.
4. Falta del empleo de los dedos de la mano derecha en las técnicas de arco, lo que desemboca, por ejemplo, en un staccato defectuoso

(tanto *volante* como suelto). Otro efecto de tal problemática es la falta de control en los ataques del arco.

5. Cambios de posición: además de lo expresado acerca de la afinación, se observa falta de fluidez en los desmangues, tanto en saltos como en escalas rápidas en una sola cuerda.
6. No ejecuta correctamente la técnica de los *armónicos artificiales*.
7. A pesar de las características estilísticas de la pieza, no hay suficiente variedad dinámica.
8. Faltas de lectura. Si bien las distintas intervenciones del violín solista son en clave de improvisación, ésta ya viene perfectamente definida por el compositor, en una escritura muy detallada y precisa, dejando muy poco espacio para la variación al respecto de medida y acentuación. El sujeto realiza una versión *sui generis*, que puede indicar poco detenimiento en el estudio.
9. El sujeto no consigue completar la pieza. Sólo presenta dos de las tres sub-partes de las que consta. Su metodología de estudio no le ha permitido completar la lectura de la obra propuesta a pesar de estar en nivel adecuado.
10. Experimenta un cansancio excesivo al finalizar la ejecución del fragmento que presenta. Parece agotado. Ello se confirma a lo largo del desarrollo habitual de la clase, donde, al proseguir con la práctica, manifiesta su sensación de carencia de fuerzas. Podemos decir que realiza un esfuerzo superior a los resultados, lo que es signo evidente de una técnica defectuosa.

Veamos, pues, su evolución, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. Si bien no completa el proceso, su avance es significativo y puede aportar datos de relevancia para la investigación. La leyenda es la que se expresa a continuación:

M+: Avance muy notable.

+ : Avance.

= : No se aprecia avance.

- : Retroceso moderado.

R-: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO A.4.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	=	+	+	
2ª	=	+	+	+	
3ª	+	=	=	+	
4ª	+	+	M+	+	
Aspectos específicos					
1ª		+	M+	+	
2ª		=	+	+	
3ª		=	=	=	
4ª		=	+	=	
5ª		=	+	+	
6ª		=	+	-	
7ª		=	=	+	
8ª		+	+	+	
9ª		=	=	+	
10ª		=	+	M+	

Figura 239

En la línea de sus compañeros, A.4. tiene una tendencia clara a mejorar, en la apreciación del tutor, los aspectos problemáticos tanto de carácter general como los específicos observados en la pieza a estudio.

Al igual que A.3., A.4. ha sido crítico con la puesta en marcha de la nueva metodología. Creo que, observando sus reacciones, ello se debe a que es antagonista con su forma de actuar de forma habitual, es decir, le obliga a actuar de forma ordenada y sistemática. No obstante, su nivel de cumplimiento es bajo y, por añadidura, como ya hemos expresado con anterioridad, circunstancias personales le

obligan a abandonar la experimentación justo antes de la última toma de datos, aunque se sospecha que la penúltima ya estaba afectada por tales circunstancias.

A pesar de ello, en el tiempo transcurrido, se han desarrollado clases más interesantes a juicio del tutor. Su variabilidad en el rendimiento ha sido más moderada y, fruto del cierto grado de constancia en el esfuerzo, se puede concluir que se ha avanzado significativamente. Por otro lado, se ha podido completar la obra, cosa que no había sido posible con la metodología tradicional.

Un elemento muy importante observado es que, con el Protocolo actuando, el sujeto se ha visto más fácil a la hora de interpretar. Los pasajes han estado mejor trabajado y más controlados, por lo que su talento musical –notable, sin duda– ha podido salir a relucir en algunos momentos, hecho que ha sido apreciado por el estudiante y le ha motivado. Las clases se han centrado casi exclusivamente en términos artísticos, ¡todo un logro!

III. 2.3.2.5.- Cuantificación de resultados y comparativa.

Genéricamente, podemos observar que en los sujetos del grupo A no destacan las cuadrículas de observación en negativo, sino más bien el color verde del avance, con tan solo la excepción de A.2. que la tendencia más destacable es el permanecer en la situación inicial. Igualmente, las apreciaciones de orden cualitativo apuntan a unos sujetos que desarrollan en clase situaciones que no eran habituales con anterioridad o que muestran su satisfacción con lo realizado.

Si quisiéramos cuantificar los datos anteriormente expresados para poder ampliar el espectro del análisis, podríamos considerar cada cuadrícula como un valor absoluto y contabilizar su agrupamiento por clase según su total y su relación porcentual sobre el conjunto. Ello nos dará un dato cuantitativo comparable entre los sujetos.

Veamos un cuadrante comparativo al respecto:

ESQUEMA COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL GRUPO A								
	A.1.		A.2.		A.3.		A.4.	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
M+	2	3,3	0	0	2	3,3	3	6,5
+	30	50	9	28,1	29	46,8	24	52,2
=	25	41,6	22	68,8	29	46,8	18	39,1
-	3	5	1	3,1	0	0	1	2,2
M-	0	0	0	0	0	0	0	0
Valor Máximo Absoluto	60		32		60		46	

Figura 240

Si representamos los datos de forma lineal, emulando la gráfica de la *Curva de Gauss*, obtendremos una visualización de donde se sitúa la norma de evolución de los sujetos según la observación realizada. Veámosla:

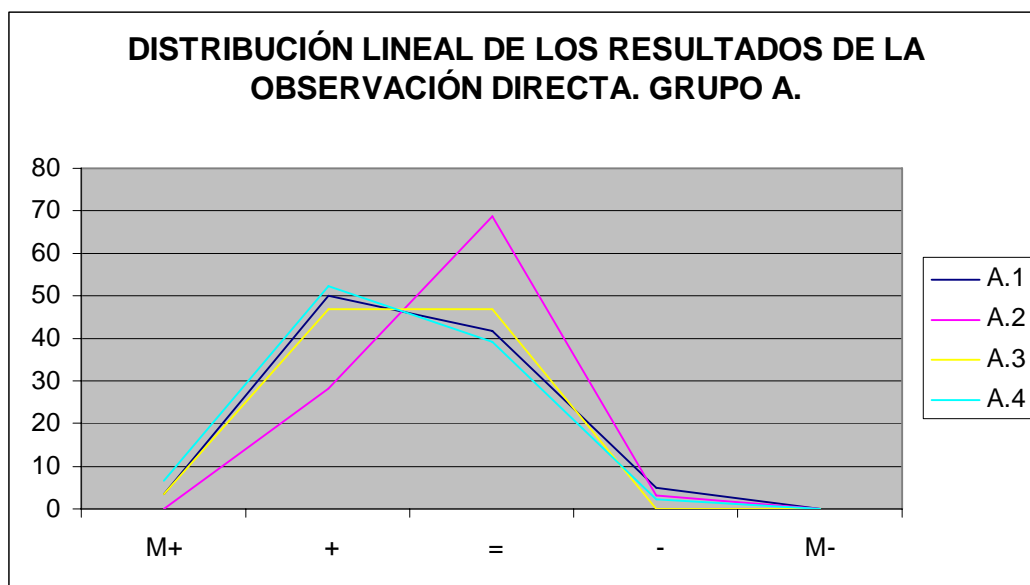


Figura 241

Destacan los valores similares de A.1., A.3 y A.4, siendo A.2. quien se desliga de la tendencia de sus compañeros. A.2. muestra una inclinación clara por la no evolución, destacadamente, cerca del 70% de su comportamiento es permanecer en sus problemáticas, si bien son más los avances netos que los retrocesos, un hecho nada despreciable. Ello se observa gráficamente al comprobar que la pendiente es más tendida del lado de las puntuaciones positivas.

Los demás compañeros desplazan su pico máximo hacia el avance. A.1 y A.4, tienen gráficas gemelas, si bien A.3. se diferencia en la igualación de datos de avance con los de estacionamiento, si bien es la única que no experimenta ningún retroceso.

Los datos cuantitativos y la gráfica sostienen de forma clara y concisa una realidad: a ojos del tutor y en relación a la serie de problemáticas observadas, los resultados de los sujetos del Grupo A vienen a sostener las hipótesis de trabajo del presente trabajo y del nivel de variable aplicada -en este caso toda-.

III.2.3.3.- Grupo de experimentación B.

Para expresar ordenadamente todos los aspectos necesarios y útiles para la investigación recogidos en la observación directa tutorial, en los epígrafe dedicados a cada sujeto se seguirá el siguiente esquema de contenidos:

- 1) Breve exposición del sujeto.
- 2) Pieza a estudio.
- 3) Enumeración de la problemática de carácter general a corregir observada en el periodo pre-experimental (periodo común entre todos los sujetos).
- 4) Enumeración de la problemática de carácter específico de la pieza a estudio observada en la primera toma de datos.
- 5) Cuadro-sinopsis de la apreciación de evolución por parte del tutor, agrupada por rangos de evaluación, a lo largo de las diferentes tomas de datos.
- 6) Observaciones al respecto del desarrollo de las clases en sus aspectos nos cuantificables (ambiente, temática no técnica, talante, etc.)

III.2.3.3.1.- Sujeto B.1.: Francisco José Fernández Arévalo.

El sujeto B.1. realiza 2º curso. Se define por su inquietud y versatilidad. A pesar de no haber finalizado la carrera, es requerido para participar en diferentes proyectos artísticos de carácter profesional. Por añadidura, su doble condición de instrumentista de violín y viola le aporta una visión más completa de la realidad profesional en áreas como orquesta o música de cámara. Se puede decir que estamos ante el típico estudiante de vocación. Su perfil se encamina más al ejercicio artístico que al docente, no presentando un interés manifiesto por los elementos culturales y metodológicos de la asignatura, centrándose en una práctica algo caótica pero llena de originalidad, a pesar de estar definida ésta en términos de poco refinamiento historiográfico a la hora de tratar repertorio. Sus lagunas se refieren más a su formación no instrumental que a la instrumental. Técnicamente, su punto débil es el arco, así como la falta de tiempo de estudio, debido a que participa de más proyectos de los que es aconsejable hacerlo, por lo que condena al estudio de la praxis instrumental a una continua situación de excepcionalidad, es decir, un estudio coyuntural para circunstancias coyunturales, lo que le hace tener un habilidad notable para la lectura rápida de piezas pero, por el contrario, no desarrolla con posterioridad este avance rápido. Carece, en consecuencia, de un glosario de herramientas técnicas de procedimiento en aras de un glosario de soluciones rápidas.

En su caso, el estudio de la técnica es la gran batalla ya que, en su vida acelerada, no encuentra tiempo para depurarla, es por ello que estábamos ante un buen candidato para el grupo quasi-control.

La pieza que se propone es el capricho número 5 para violín solo de la Op. I de N. Paganini. Su características encajan perfectamente con lo desarrollado en la fase de Gimnasia, lo que la hace una pieza especialmente susceptible a ser evolucionada con una incidencia significativa del nivel de variable diseñado para el grupo B. Con la típica estructura de la Op. I, (ya mencionada), se fundamenta en estructuras técnicas estándar, en especial arpeggios, escalas cromáticas y progresiones de igual digitación, es decir, la base de los ejercicios propuestos para el grupo B. La pieza cuenta con otras dificultades que necesitan ya no sólo de gimnasia, sino de método de estudio, como la capacidad de mantener a lo largo de toda la parte rápida del capricho una perfecta coordinación entre golpe de arco (*saltillo*, en el caso que nos ocupa) y las progresiones de la mano izquierda, además de la capacidad de trabajar determinados pasajes de alta dificultad para la mano izquierda.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. Defectuosa posición de la mano izquierda. Afecta tanto a la pulsación –que es débil y a menudo arítmica- y a los trinos. Cada pasaje que se requiere de una clara articulación entre los dedos 3º y 4º, éste cae en ritmo y solvencia.
2. En la técnica de sujeción del arco –mano derecha- no se emplea correctamente el *sistema de muelles*, especialmente por la posición defectuoso del meñique. Ello incide especialmente en la falta de control en la zona del talón y en la ejecución de los golpes saltados.
3. Muy poca constancia en el estudio. Ello provoca una sistemática casuística de fallos de ejecución y defectos técnicos que dadas las capacidades y nivel de formación del sujeto, no debieran de producirse.
4. Graves y constantes faltas de lectura y solfeo. Casi la práctica totalidad del tiempo de las clases se emplea en re-leer y solfear correctamente las partituras.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. Falta de coordinación en los desmangues de los arpegios de la introducción. Éste ha de realizarse en perfecta sincronía con la rítmica establecida. Además, no puede haber paradas entre posiciones, independientemente que se utilice cualquier modelo de digitación.
2. Los mencionados arpegios están muy desafinados, en especial el descenso. El trabajo debe de redundar en el estudio de los cambios y sus referencias guía así como de los diferentes marcos base que se establecen, así como de las extensiones finales, construyéndolas desde su posición original.
3. Error de lectura: no se realizan correctamente las proporciones entre la nota larga y el arpegiado, que si bien tienen cierto carácter *ad libitum*, deben interpretarse en el contexto de la medida establecida.

4. No se establece un único tempo para la parte rápida, se va variando en función del grado de control. Éste hecho es muy grave ya que no sitúa al estudiante en la medida de su evolución, además de trabajar unas secuencias erróneas.
5. Notable desafinación de la parte rápida. Se trata de una carencia de método de estudio ya que, al margen de los problemas que el sujeto pueda manifestar con la afinación, nos enfrentamos a una pieza que por sus especiales modelos de digitados y el cromatismo de su armonía, requiere de un estudio atento y específico. Forma parte del estilo propio de Paganini.
6. No consigue una interpretación continuada, es decir, al margen del tempo de ejecución y de las varianzas ya mencionadas, tiene numerosos tropiezos que le interrumpen la interpretación. Este hecho de importancia ya que, al igual que el punto cuarto, complica sensiblemente la progresión hasta tempos de carácter final y de concierto. El estudiante carece de modelos válidos a escala de velocidad, por lo que, literalmente, no aprende a superar los problemas que originan la parada. En la mayoría de los casos, ello se debe a interpretar la pieza por encima del tempo máximo común a todos los pasajes de la obra.
7. El golpe de arco de la parte rápida –que si bien no es el original propuesto por Paganini es el que se trabaja en Conservatorios: el *saltillo*- está excesivamente percutido. Además de la carencia de sonoridad y posibilidad de expresión que ello conlleva, este golpe no tiene correlación directa con el que necesitaremos en un tempo final adecuado, por lo que el estudio no habrá servido para nada.
8. Dedos de mano izquierda: Defectuosa posición. En especial el meñique que permanece asiduamente recto y elevado. Ello incide en falta de ritmo, precisión y claridad.
9. Codo izquierdo: Debemos potenciar su aplicación para facilitar las escalas y pasajes en la misma posición y diferentes cuerdas. Movimientos transversales.
10. Para poder trabajar los elementos expresivos y musicales del capricho a estudio, debemos aumentar su tempo de ejecución. No debemos renunciar a estudiar el carácter propio del repertorio de virtuosismo.

Veamos su evolución, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación:

M+: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
- : Retroceso moderado.
R-: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO B.1.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	=	=	=	=
2ª	-	-	+	=	=
3ª	=	-	+	=	+
4ª	=	+	=	=	=
Aspectos específicos					
1ª		-	+	+	=
2ª		-	=	=	=
3ª		=	+	-	+
4ª		=	+	-	=
5ª		=	=	=	=
6ª		=	-	+	=
7ª		+	=	=	+
8ª		=	=	=	=
9ª		=	+	=	=
10ª		=	+	-	=

Figura 242

A simple vista podemos dilucidar una notable diferencia con los cuadrantes resultantes en los sujetos del grupo A. Dos hechos lo diferencian: uno, el mayor número de casillas en retroceso y minoría de las de avance frente a las que diseñan un estacionamiento. Dos, dispersión de los verdes, es decir, subidas de carácter coyuntural.

Incluso al considerar aquellas problemáticas que parecen ir a mejor en un momento dado, observamos como la mayoría se sitúan en un contextote anterior o posterior de bajada. En cierta medida, se corrobora el carácter oscilatorio de la evolución que ya veíamos en el la auto-apreciación por parte de los sujetos.

Las clases no han sufrido grandes cambios. La dinámica es la habitual. Se incide mucho sobre cómo ha de solucionarse cada problema. La gran parte del tiempo se emplea en hablar de aspectos de tipo técnico y de intentar dar explicación a los fallos. Se insiste en la necesidad de más estudio, a lo que el sujeto siempre responde con buenas voluntades pero que suele hacer tangibles en la siguiente clase.

No obstante, hay que destacar que en términos no relacionados con la pieza a observación, sí podemos constatar que se le ve más fuerte desde el punto de vista mecánico. Tiene una posición más erguida y los movimientos técnicos son más fluidos. Destacamos que los únicos dos signos positivos que ha encadenado lo hace en la primera problemática, es decir, en la rítmica de los desmangues, no sufriendo descenso tras esta sucesión. Podemos esperar que estemos ante un signo del efecto positivo de la Gimnasia, ya que en ella se redunda sobre el tema de la flexibilidad del desmangue.

Para concluir por ahora, a espera de retomar el caso más adelante en las conclusiones, decir que no podemos considerar un éxito el plan seguido. No debemos aspirar a un método que tímidamente avance, retroceda en algo y, mayoritariamente permanezca estático.

III. 2.3.3.2.- Sujeto B.2.: Daniel de Torres Carpio.

El sujeto B.2. cursa 2º de Grado Superior. Por edad y circunstancias personales, se trata de un estudiante de gran madurez y capacidad de análisis y reflexión. Licenciado en Ciencias Químicas, realiza estudios de Grado Superior de Música como respuesta a su vocación. Si bien es partícipe de diferentes proyectos artísticos (la mayoría de carácter ecléctico y de poca relación con los estándares clásicos) se observa una clara inclinación hacia un futuro laboral relacionado con la docencia. Paradójicamente, su exceso de interés le hace ser veleta a la hora de diseñar su sistemática de trabajo. Con buenas bases técnicas y escolásticas, de nuevo nos enfrentamos a un caso donde la

precipitación y la falta de tiempo de estudio son la característica principal de su trabajo diario.

La pieza propuesta es la misma que la de su compañero de grupo experimental.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. Problemas en la posición global de sujeción del violín, lo que conduce a continuas tensiones e incomodidades. El sujeto insiste en un modelo de sujeción sin almohadilla, que, a juicio del tutor, no le es conveniente dadas sus características físicas. El debate es constante y, en ocasiones, accede a probar nuevas opciones pero, en general, constituye una problemática irresoluta.
2. Realiza un gesto excesivamente amplio en el cambio de arco, produciéndose lo que viene a denominarse *efecto látigo* y *sonidos parásitos*. Los efectos inmediatos son acentuaciones no intencionadas y falta de continuidad en el sonido.
3. Carencia de ritmo en la ejecución, tendencia constante a precipitarse y correr. Esta falta de auto-control rítmico unida a la ya mencionada carencia en el estudio provocan unos resultados muy dispares y negativos –en su mayoría– en momentos puntuales como exámenes o pruebas. Ello transmite una visión sesgada de sus capacidades.
4. Tiende a tener problemas de afinación, especialmente por falta de trabajo específico y atención.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. Mala distribución del arco en los arpeggios de la introducción. Ahogamos el sonido y no se mantiene la importancia relativa de las notas dentro del contexto.
2. Paradas y desafinaciones en la bajada de los arpeggios. También observamos desafinación en las escalas cromáticas de la introducción. Ambas faltas de afinación son del mismo tipo, que podríamos llamar estructural.

3. Dureza y falta de ritmo en los cambios de posición (en introducción).
4. Muy desafinado –grave falta- en la parte rápida. La descolocación de la mano es total.
5. El golpe de arco no es adecuado para progresar hasta la ejecución a tempo final. Está demasiado a la punta, a la cuerda pero sin continuidad. Debe tender al *saltillo*.
6. El codo permanece estático, lo que le obliga esforzar extraordinariamente los dedos y la mano en los movimientos transversales. Nada aconsejable para la velocidad y la afinación, entre otros efectos.
7. No es capaz de tocar seguido, sin paradas. Hay una caída en cada pasaje complejo o juego de posición de trabajo específico.
8. Dentro de los pasajes que interpreta *de corrido*, no mantiene el pulso.
9. Hay errores de lectura: fallos de nota.
10. No consigue finalizar la ejecución de la pieza. Sólo trae para la primera toma de datos un fragmento (aproximadamente la mitad). Este hecho es de relevancia para evaluar la metodología de trabajo.

Veamos su evolución, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación:

- M+**: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
— : Retroceso moderado.
R_: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO A.1.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	=	=	+	+
2ª	=	=	=	=	+
3ª	-	-	=	+	=
4ª	=	=	=	+	+
Aspectos específicos					
1ª		=	=	=	+
2ª		=	=	+	+
3ª		+	=	+	+
4ª		=	=	+	=
5ª		+	-	-	+
6ª		=	+	+	=
7ª		=	=	=	=
8ª		=	=	=	=
9ª		=	+	=	=
10ª		=	+	+	=

Figura 243

Por el resultado del cuadrante, B.2. se encuentra en una posición más cercana a los resultados del grupo A, aunque predomina más que en ellos el estatismo.

Cabe destacar como hecho muy relevante, que en el caso que nos ocupa, según el juicio del tutor, sí se observa un sensible efecto positivo de la Gimnasia. Podemos afirmar sin duda que B.2. experimenta una mejoría en ciertos elementos de su técnica, en especial aquellos vinculados a la ergonomía y a los movimientos gestuales y de desplazamiento, así como el marco base. Como se puede observar, en las problemáticas específicas número 2, 3, 4, 6 y 10,

se encadenan dos sesiones de avance, así como en dos de los puntos referidos a lagunas generales, el 1º y el 4º. Ello viene a apuntar a la utilidad por sí misma de la Gimnasia, aunque sería injusto definir su acción en un marco de satisfacción. Como metodología, en conjunto, el nivel de variable muestra una clara desventaja sobre los resultados expresados por los sujetos del grupo A y, más adelante veremos cómo el grupo C marca índices también superiores.

No obstante, el ritmo de la clase, esto sí al igual que B.1., permaneció en los signos habituales, sin anotar en el cuaderno de campo nada que haga apuntar a una revitalización de conceptos de clase o ideas a tratar.

III. 2.3.3.3.- Cuantificación de resultados y comparativa.

¿Habría estudiado B.1. la Gimnasia defectuosamente – o en medida insuficiente- o es que, sencillamente, al no ser una metodología suficientemente integral, afecta de forma desigual según efectos aleatorios propios de la casuística de los sujetos a experimento? Ésta es la cuestión que, tras observar la diferencia entre ambos sujetos del grupo B, nos asalta.

En efecto, desde posición del observador-tutor, hemos podido constatar que B.2. reflejaba en su acción interpretativo deferentes efectos propios del trabajo diseñado en los ejercicios que constituían su nivel de variable. ¿Representa ello una diferencia relevante para la investigación?

Desde el punto de vista cualitativo desde luego que sí, en particular a la hora de plantear que la metodología tradicional –de la mano de la síntesis que representa la fase de Gimnasia- no es un montón de consideraciones teóricas que no tienen su correlación en la práctica musical. Pero también se ha puesto de relevancia que depende de factores –variables, si así lo preferimos- ajenos a su planificación para surtan unos efectos determinados. En B.1. no se dieron y en B.2. parece que sí.

No obstante, aunque parece que en este caso, mismo nivel de variable equivale a diferente efecto, ello no es del todo verdadero. Ya se planteaba en la presentación del presente capítulo que los matices observables por el profesor alcanzaban un valor relativo notable. Pues bien, éste es el caso. Para mí tiene una enorme importancia que B.2. haya desarrollado ciertos elementos de forma significativa, pero, si nos atenemos a los datos cuantitativos, de nuevo observamos unos valores muy parejos. Unos resultados que conducen a unas gráficas semejantes –aunque en distinta magnitud y localización- lo que viene

a confirmar que, en realidad, mismo nivel de variable en sujetos diferentes produce efectos análogos o comparables en cualquier caso.

Veamos ello, siguiendo el mismo patrón de cuantificación que con el Grupo A, a continuación:

ESQUEMA COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL GRUPO B.				
	B.1.		B.2	
	ABSOLUTOS	PORCENTUALES	ABSOLUTOS	PORCENTUALES
M+	0	0	0	0
+	14	23.3	20	33.3
=	37	61.6	36	60
-	9	15	4	6.6
M-	0	0	0	0
VALOR MÁXIMO	60		60	

Figura 244

Si representamos los datos de forma lineal, emulando la gráfica de la *Curva de Gauss*, obtendremos una visualización de dónde se sitúa la norma de evolución de los sujetos según la observación realizada, y según la pendiente de descenso a uno u otro flanco, cual es su tendencia de crecimiento. Veámosla:

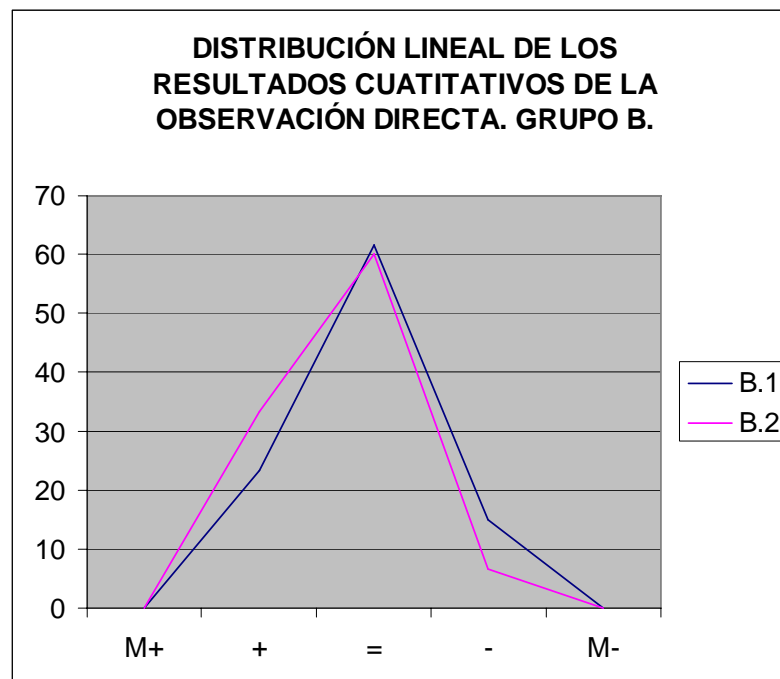


Figura 245

Si bien volveremos a considerar estos datos más adelante, sólo una reflexión: El grupo quasi-control ha cumplido con su función de servir información de un intermedio entre niveles de variable, aportando unos datos que serán de importancia para las conclusiones.

III.2.3.4.- Grupo de experimentación C.

Para expresar ordenadamente todos los aspectos necesarios y útiles para la investigación recogidos en la observación directa tutorial, en los epígrafes dedicados a cada sujeto se seguirá el siguiente esquema de contenidos:

1. Breve exposición del sujeto.
2. Pieza a estudio.
3. Enumeración de la problemática de carácter general a corregir observada en el periodo pre-experimental (periodo común entre todos los sujetos).
4. Enumeración de la problemática de carácter específico de la pieza a estudio observada en la primera toma de datos.
5. Cuadro-sinopsis de la apreciación de evolución por parte del tutor, agrupada por rangos de evaluación, a lo largo de las diferentes tomas de datos.
6. Observaciones al respecto del desarrollo de las clases en sus aspectos nos cuantificables (ambiente, temática no técnica, talante, etc.)

III. 2.3.4.1.- Sujeto C.1.: Joaquín Aliseda Cortés.

El sujeto C.1. realiza 1er curso. Alumno de gran talento y técnica bien formada –con influencias muy significativas de la escuela rusa-. Trabajador y ávido por conocer nuevas herramientas técnicas y metodológicas. Sistemático en el estudio, es el perfecto sujeto experimental ya que siempre se entrega al trabajo que se le propone.

No obstante, siempre se encuentra muy tenso y preocupado por los aspectos ergonómicos de la ejecución, en especial por las posibles patologías, de las que participa de forma esporádica pero constante, es decir, hay una frecuencia de dolores e incomodidades que, desde la óptica de la corrección postural, no tienen una lógica aparente.

La pieza a trabajar es el Capricho para violín solo número 20 de la Op. I de N. Paganini. Está en la línea estructural de los ya mencionados números 13 y 5. Destaca especialmente la dificultad de la introducción, ya que combina pasajes polifónicos con posiciones muy dispares (nota pedal en cuerdas al aire), lo que, al margen de las naturales dificultades de ejecución de la mano izquierda, supone un reto para el arco, en especial para la sonoridad. La parte rápida, en imitación a la danza denominada *giga*, de origen céltico-germánica, plantea una golpe de arco que requiere de un control muy diestro de la mitad inferior del arco. Además, hay una serie de saltos de tésitura muy pronunciados que suponen un reto técnico y de método de estudio.

Popularmente, a esta pieza se la denomina *la gaita* o *el escocés*. Paganini tenía gusto por dibujar diferentes escenas, descriptivamente, con sus composiciones –al más puro estilo del norte de Italia–, pero estos calificativos no vienen del compositor, sino más bien por parte de los muchos ejecutantes que ha tenido su obra y al interpretarla se sienten sugeridos por ello.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. Lograr sentirse cómodo con la posición general de sujeción y ejecución. Dado que no se observan defectos claros al respecto –según las líneas normalizadas sobre ello de las diferentes escuelas de violín– debe de trabajarse la confianza del sujeto por su propia ejecución, tratar el tema de actitud y relajación mental.
2. Producción de sonido. Necesitamos potenciar la *sonoridad de concierto*, ya que el sujeto interpreta en una intensidad muy moderada, lo que es aconsejable para la actividad artística en salas de concierto. Debemos acercarnos al ideal operístico de *proyectar* al fondo de la sala.
3. Control de la doble cuerda y los acordes. Es un punto débil en su preparación técnica. Especialmente lo relacionado la producción conjunta del sonido polifónico y su equilibrio gestual (no apretar sino colocar). Por añadidura, debemos trabajar el concepto de distribución del arco en la ejecución de los acordes.
4. Codo izquierdo: No activa el gesto de adaptación al plano cordal. Igualmente, como efecto de ello, no guarda las referencias de posición, trabajando en exceso la pulsación.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. Notable desafinación en la introducción del capricho. No alcanza a controlar las dobles cuerdas y los acordes que hay.
2. En la misma introducción, falta de continuidad en la polifonía. Se pierden los planos sonoros y el equilibrio del arco al respecto.
3. Un grave descontrol de la afinación en la parte rápida. Por motivos diferentes a lo expresado en el punto primero. Este pasaje, en relación a la afinación, debe trabajarse específicamente, ya que constituye una dificultad acuciada y típica en la música de Paganini, ya que las progresiones de digitación son especiales y tienden a desordenar los modelos estándar.
4. No guarda suficientemente las referencias de posición (lo que puede incidir en lo expresado en el punto 3).
5. No aplica el gesto del codo izquierdo a los pasajes en bariolage que presenta la pieza.
6. Necesita de un golpe de arco más preciso para la parte rápida, si bien trabaja ahora con una familia del *spiccato*, deberíamos pasar a *saltillo*.
7. Tempo muy moderado, precisamos aumentar sensiblemente la velocidad.
8. Los grandes desmangues de la parte rápida (finalizados en octavas con repetición), están muy crispados. Más allá de la afinación, que obviamente constituye una dificultad muy sensible, hay que conseguir un gesto armonioso, rítmico y fluido. Ahora, C.1. tiende a aislar el pasaje de su contexto, parando el tempo y el discurso musical, realizándolo con una tensión innecesaria.
9. Frente a lo problemático de la ejecución –máxima exigencia técnica- no se aprecia un discurso musical. Se trata de una pieza muy rica en musicalidad de carácter escénico.
10. Todos los ataques de doble cuerda, deben de ir acompañados de un control del peso del arco por parte del dedo meñique de la mano derecha, ello es sinónimo de dominar el tipo de ataque y que éste no sea accidental.

Veamos, pues, su evolución según la observación tutorial en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación:

- M+**: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
- : Retroceso moderado.
R-: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO C.1.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	=	+	+	=
2ª	=	=	+	M+	+
3ª	=	+	+	+	=
4ª	=	+	+	=	+
Aspectos específicos					
1ª		+	+	+	=
2ª		=	+	=	+
3ª		+	+	+	+
4ª		=	+	=	+
5ª		+	+	=	+
6ª		=	=	=	+
7ª		-	=	=	M+
8ª		=	=	+	+
9ª		=	=	+	+
10ª		=	=	=	+

Figura 246

Al igual que lo que observábamos en los cuadrantes de los sujetos del grupo A, la presencia abundante del verde refleja una línea de progreso clara, aunque, obviamente, la igualdad es también muy importante (no podemos esperar un cambio demasiado radical en todos los aspectos problemáticos en tan solo un mes).

El sujeto se encuentra muy relajado durante las clases y acoge con interés las instrucciones sobre la pieza. Es reticente a profundizar en la velocidad pero los avances al respecto son interesantes. A pesar de lo complejo de la pieza desde el punto de vista técnico, las clases pueden encaminarse a tratar el tema musical. Si bien este aspecto parece no desarrollarse en un principio, al final del proceso se constata un avance claro.

Es muy destacable el avance contundente y continuado que se observa de los fallos de afinación de la pieza. En el contexto de un estudiante que tenía una buena técnica, era obvio que la presencia de una desafinación tan notoria era fruto de una metodología no apropiada al repertorio. Se demuestra que el Protocolo ha desarrollado esto con claridad, aportando seguridad para el resto de problemáticas. El avance de la sonoridad y de la conjunción y equilibrio de los planos sonoros también ha sido un logro destacable, atribuible sin duda al trabajo del *son filé*.

Los resultados, a espera de su conjugación global posterior, pueden darse como satisfactorios.

III. 2.3.4.2.- Sujeto C.2.: Félix Díaz Pedraza.

El sujeto C.2. realiza 3er curso. Forma parte de una generación de estudiantes que podríamos llamar *damnificados* por la implantación de la L.O.G.S.E. Los diferentes cambios de centro de estudios fruto de la segregación de los grados superior y elemental-medio, las adaptaciones de plantilla de profesorado y el ya mencionado inaceptable grado de improvisación que por parte de la administración se ha llevado todo el proceso, dan como resultado a estudiantes que, si bien presentan unas capacidades bien definidas para alcanzar los objetivos del Grado Superior, pudiéramos afirmar sin riesgo a equivocarnos que están perdidos, desorientados y sin referencias claras de qué deben afrontar para su formación pre-profesional. C.2., como decía, es un caso paradigmático, donde hace mella una muy baja motivación.

En su acceso al Conservatorio Superior, se observaba una sensación de continuismo, es decir, no inicia la carrera por vacación sino por la inercia marcada por años de estudio en el Profesional. Ello le hace no participar, en un comienzo, de las actividades no lectivas (orquestra,

cursos, etc.) y aislarse del mundo experimental de la música práctica. No obstante, se ha observado un cambio claro de esta actitud desde finales del segundo curso, y se encuentra inmerso en pleno desarrollo de una nueva actitud que apunta a despertar en él una verdadera motivación hacia el hecho artístico, aunque aún sólo sea más un atisbo que una realidad observable.

Su enfoque futuro se enmarca en el ejercicio profesional en orquesta o en el docente. Está en constante preocupación por ejecutar técnicamente los pasajes y apenas presta atención al componente expresivo. Quizás por su timidez natural o por su trayectoria académica, no gusta por disfrutar del sonido, de la música que con tanto esfuerzo realiza.

La pieza a trabajar será la misma que el sujeto A.3., el Rondó en Sol Mayor para violín y orquesta de W. A. Mozart.

A lo largo del periodo de preparación pre-experimentación, se observó una serie de aspectos que, de forma general, afectaban negativamente al su desarrollo técnico y artístico. Veámoslos de forma esquemática.

1. Defectuoso desarrollo del arco. El codo derecho realiza demasiado recorrido y obliga al arco a romper e paralelismo con el puente. A la vez, el mismo codo permanece muy bajo respecto al plano del arco, lo que conduce al bloqueo de la muñeca.
2. El violín está sustentado en una posición muy baja, inclinado hacia el suelo. Entre otros efectos negativos, provoca carencia de peso en el contacto arco-cuerda, y que el arco tienda al diapason.
3. Poca plasticidad en el sonido. Ejecuta siempre en el mismo plano de intensidad, que es muy moderado. Generalmente, emplea poco arco y con poca intensidad, lo que conlleva una pobreza en sonoridad.
4. Carencia de expresividad. Interpreta sobresalientemente llano. Dinámica y agógica desaparecen habitualmente en sus ejecuciones, acercándose éstas más a un carácter propio de ejercicios mecánicos que a piezas y obras de objetivo artístico.

Tras la primera toma de datos, se analizó la grabación para destacar diez problemáticas específicas sobre la pieza a trabajo, que servirán de guía para analizar su posible avance:

1. Afinación: Abundantes pasajes están muy desafinados. Destacan los pasajes agudos, los que existen cambios de posición

pronunciados y en las cadencias. Parece evidente que son fruto de una metodología de estudio inapropiada, resultando ser un problema de primer orden ya que rebajan el nivel global de la pieza en muchos enteros.

2. Golpes de arco: Generalmente son blandos. La articulación predominante –en semicorcheas- ahora está cercana al *detaché*, cuando deberíamos tender a un *saltillo*. En los pasajes líricos, el sonido pierde intensidad en cada cambio de arco, no hay continuidad.
3. Como articulación específica, cuando aparecen corcheas picadas – con carácter de sorpresa y contraste con el contexto en las que se producen- debemos aplicar más la acción de los dedos, ya que ahora están demasiado a la cuerda.
4. El vibrato sólo aparece donde es cómodo –por la digitación-. No responde, pues, a un criterio artístico, apoyando a las notas que requieran de ser destacados o que tengan un peso específico y requieran darles un timbre especial. En las partes líricas, debe ser una constante.
5. Como ya se comentaba en las problemáticas generales, existe una carencia notable de expresividad en la pieza. No alcanza a transmitir con claridad ninguna idea más allá de la mecánica ejecutoria.
6. No hay diferencias de dinámicas ni de carácter. No tratamos ahora del tema de expresividad, sino de las características inherentes al estilo escénico-dramático de Mozart, donde existen fluctuaciones musicales que deben ser tangibles en las técnicas empleadas.
7. Errores de Solfeo: Tiende a acortar las notas largas. Da la sensación que una vez atacada la nota en cuestión, su importancia queda solventada y, en ese momento, la atención está centrada en el siguiente ataque. Igualmente, ello es observable en los finales y cadencias, donde esta sensación aumenta.
8. La pieza requiere de una sonoridad propia de concierto, es decir, mucha mayor proyección sonora. Ello debe integrarse con el estudio de los golpes de arco, constituyendo, en su conjunción, una dificultad específica del estilo de Mozart.
9. Excesiva dependencia de la partitura, tanto en lo que afecta a la expresividad anteriormente mencionada, como al factor escénico.

10. En los pasajes *cadenciales*, para buscar todo lo ya expresado en relación a los aspectos musicales, precisa de utilizar todo el arco, limitando ahora su uso al mínimo imprescindible.

Veamos su evolución, según la observación tutorial, en el siguiente esquema. La leyenda es la que se expresa a continuación:

M+: Avance muy notable.

+ : Avance.

= : No se aprecia avance.

- : Retroceso moderado.

R-: Retroceso muy notable.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO C.2.					
	1ª Toma	2ª Toma	3ª Toma	4ª Toma	5ª Toma
Aspectos Generales					
1ª	=	=	+	+	=
2ª	=	=	+	+	+
3ª	=	=	=	+	+
4ª	=	+	+	+	=
Aspectos específicos					
1ª		+	+	+	+
2ª		=	=	+	+
3ª		=	=	=	+
4ª		=	=	=	M+
5ª		=	=	+	+
6ª		=	+	=	+
7ª		+	=	=	+
8ª		+	=	=	+
9ª		-	+	=	M+
10ª		+	=	+	+

Figura 247

Continuamos en la línea ya descrita en su compañero de grupo y por los integrantes del grupo A; hay una presencia clara del avance frente cualquier atisbo de retroceso.

Dentro de lo esperable, la metodología nueva ha incidido desde el primer instante en los problemas de afinación específicos de la pieza. Como también a permitido el avance en aspectos alejados, en apariencia, de ella, en particular los relacionados con los aspectos artísticos. Sólo se ha retrocedido en la primera semana de aplicación del Protocolo en lo que a dependencia de la partitura de se refiere, lo que no es de extrañar ya que, en este tiempo, también se ha potenciado una mejor lectura y solventar errores de solfeo y control de pasajes con dificultad, lo que puede inducir a una mayor atención. No obstante, este efecto fue super-compensado en la última semana, donde se vio a un sujeto más libre del papel.

Fue una experiencia muy interesante desde el punto de vista del devenir de las clases, ya que la metodología aportaba al sujeto mucha seguridad en lo que debía de hacer y, sin tanta presión sobre el día al día, constituyó un punto de inflexión determinante en la actitud del estudiante. De naturaleza muy reservada, se inició un periodo de intercambio de ideas. La conversación se centraba en aspectos artísticos y sobre ideas a desarrollar, ya que quedaba tiempo tras analizar de forma simple pero eficaz lo acaecido en la toma de datos y relacionarlo con la planificación ya realizada y la de la siguiente semana. Esta nueva actitud tuvo su continuidad con posterioridad a la finalización del proceso experimental, lo trajo grandes beneficios para la relación personal alumnos-profesor y se tradujo en un notable avance en madurez artística para el estudiante –que presentaba justí aquí su principal punto débil-.

III. 2.3.4.3.- Cuantificación de resultados y comparativa.

En ambos sujetos encontramos que la aplicación de la nueva metodología representada por el nivel de variable de Protocolo a experimentación, ha sido una buena influencia para su evolución en la apreciación del tutor. Además, se ha observado una mejoría del ambiente, temática y aprovechamiento de las clases, circunstancia que también ha sido observada en los sujetos del grupo A.

Los avances han afectado de forma integral a los diferentes bloques de la interpretación, sin menoscabo de aquellos relacionados con la escena o la expresividad. Si quisiéramos cuantificar los datos anteriormente expresados para poder ampliar el espectro del análisis, podríamos considerar cada cuadrícula como un valor absoluto y contabilizar su agrupamiento por clase según su total y su relación

porcentual sobre el conjunto. Ello nos dará un dato cuantitativo comparable entre los sujetos.

Veamos un cuadrante comparativo al respecto:

ESQUEMA COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL GRUPO C.				
	C.1.		C.2	
	ABSOLUTOS	PORCENTUALES	ABSOLUTOS	PORCENTUALES
M+	2	3,33	2	3,3
+	30	50	29	48,3
=	27	45	28	46,6
-	1	1,6	1	1,6
M-	0	0	0	0
VALOR MÁXIMO	60		60	

Figura 248

Si representamos los datos de forma lineal, emulando la gráfica de la *Curva de Gauss*, obtendremos una visualización de donde se sitúa la norma de evolución de los sujetos según la observación realizada.

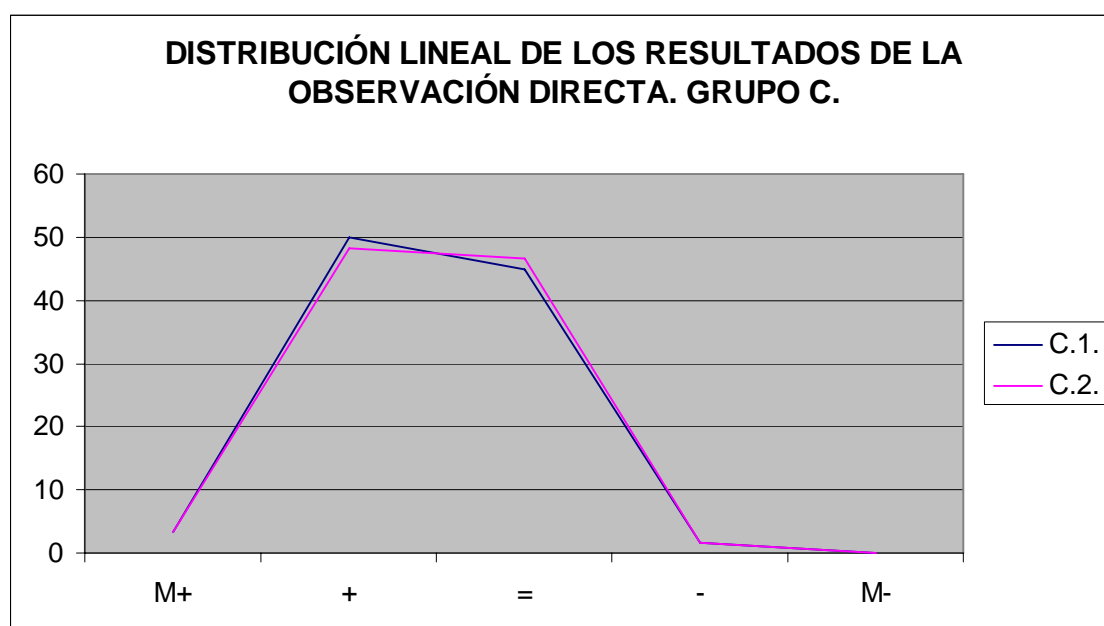


Figura 249

Las gráficas obtenidas nos son familiares, y unifican aún más la tendencia a igualar los resultados de observación directa con los de algunos sujetos del grupo A. La enorme similitud entre ambos sujetos apunta a lo significativo de los resultados, es decir, podemos afirmar que, en los casos que se experimentaron, mismo nivel de variable en distintos sujetos, da como resultado igual efecto cuantitativo.

Ello es, de nuevo, un fuerte apoyo de validación a las hipótesis defendidas y ejemplarizadas en el desarrollo del Protocolo.

III.2.3.5.- Grupo de experimentación D.

En los grupos experimentales donde entraba en acción algún grado de la variable, como ya hemos tratado, encontramos una sensible diferencia de enfoque entre lo que se analizaba a lo largo del capítulo III. 2. 2. y el objeto de la observación directa. No obstante, a la hora de exponer la observación realizada al grupo control, tales diferencias se demarcan de un plano más sutil. Es por ello que exista una íntima relación entre lo expuesto en el epígrafe III. 2. 2. 4. y lo que se expresa en el presente. Si bien en aquel se centraba la temática en la evolución observada de la estima que el estudiante mostraba por el trabajo realizado, en los siguientes apartados se expondrá una visión esquemática de aquellos puntos que desde el punto de vista de la metodología de clase, constituyeron un serio escollo para el avance en sus programaciones o, más generalmente, en su formación como futuros profesionales.

III. 2.3.5.1.- Sujeto D.1.: María de los Ángeles Alcalá Alguacil.

El sujeto D.1. finaliza el Grado Superior, preparando el examen de 4º y la *Actividad Académica Dirigida*. Se presenta un caso similar al expuesto en el sujeto C.2., si bien se ve agravado ya que D.1. ha formado parte de la primera promoción de Grado Superior L.O.G.S.E., sufriendo en primera línea lo ya expuesto.

Para poder realizar una observación más funcional y que se ajustara lo más posible a un modelo objetivo, a lo largo del periodo pre-observación experimental (común a todos los sujetos, fueran del grupo fueran) y de manera definitoria durante la primera clase del proceso de observación (dentro ya de la parte experimental de los grupo no control puro), se establecieron diez puntos prioritarios de acción docente, es decir, las diez problemáticas más relevantes que, a juicio del tutor, más condicionaban su avance, con objeto de analizar de forma simple si éstas tenían avance o no. Veamos a continuación la enumeración de las mismas:

1. Problemas de sonoridad. Poco sonido en general. El contacto entre crines del arco y cuerda no es constante, perdiéndose la conectividad entre cambios de arco.
2. Defectos en la posición de sujeción del arco. No se observa una tendencia escolástica clara. Los dedos sufren una tensión innecesaria, realizando *movimientos parásitos* que producen acentuaciones no buscadas.
3. La posición general de sujeción del violín tiende a no ser paralela al plano del suelo, siendo de carácter descendiente, con el violín muy rotado sobre su eje transversal, lo que hace más dificultosa la mecánica del arco, necesitando muy mayor ejercicio muscular para su desarrollo.
4. Cambios de posición muy lentos, esforzados e inseguros. El pulgar ejerce una presión excesiva sobre el mástil.
5. Desafinación estructural. Si bien la estudiante es cuidadosa con el trabajo de la afinación, se observa un modelo de ella no ajustado al temperado. El resultado es una sensación constante de suciedad y timbre poco cuidado, cuando la solución estaría en una afinación mejor mensurada.
6. Faltas de lectura en el repertorio. El sujeto sólo lee las notas, las cuales le provocan gran preocupación, pero deja sin atender toda la demás información que la partitura aporta, desde los elementos articulatorios y dinámicas hasta los agógicos.
7. Carencia de dinámica. Siempre se ejecuta cualquier pasaje en un volumen medio, sin intención de matices.
8. No suele adoptar los cambios propuestos en clase. Demuestra una gran reticencia a realizar modificaciones en sus conclusiones técnicas acerca de la partitura, aludiendo a que carece de tiempo para invertir en estos cambios. Las propuestas que se realizan afectan principalmente a digitaciones, arcos y tipología de la mecánica a utilizar, y suelen ir encaminados a facilitar la ejecución en el momento de la ejecución. Se fundamentan tanto en principios empíricos –experiencia del profesor en el repertorio a trabajo- o en postulados técnicos expuestos en las principales obras teóricas.
9. Trabajo excesivamente lento. En aras de un trabajo minucioso, la estudiante ejecuta las piezas a un tempo demasiado lento durante un tiempo muy prolongado –más allá de la lectura primera-, lo

que complica integrar los elementos propios a la interpretación. El trabajo resulta, pues, tedioso, no facilitando el avance en el repertorio. Semana en semana no se observa avances cuantitativos significativos.

10. Complementariamente al punto anterior, la sujeto realiza cambios en los parámetros de ejecución de la pieza en su excesiva lentitud de interpretación. Cambia articulaciones y técnicas interpretativas, lo que rompe la posible cadena de evolución hacia el tempo final.

Sobre este decálogo, se elaboró una tabla para consignar las posibles evoluciones en estos aspectos, según la siguiente leyenda:

- M+**: Avance muy notable.
+ : Avance.
= : No se aprecia avance.
- : Retroceso moderado.
R-: Retroceso muy notable.

Veamos el cuadro resultante:

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO D.1.					
	1ª CLASE	2ª CLASE	3ª CLASE	4ª CLASE	5ª CLASE
1ª	=	=	-	+	=
2ª	=	-	=	-	+
3ª	=	=	=	=	=
4ª	=	+	+	-	=
5ª	=	=	+	-	-
6ª	+	=	-	-	=
7ª	=	=	=	=	=
8ª	=	=	-	R-	-
9ª	=	=	+	+	=
10ª	=	-	-	+	-

Figura 250

Observamos cómo en general, el *status quo* marca la línea dominante, seguida de los retrocesos puntuales y, más atenuadamente y puntuales, los avances.

Desde el punto de vista del fluir de la clase, no podemos afirmar que se hayan experimentado clases de gran interés artísticos, más bien todo lo contrario. La sujeto precisaba de toda la atención posible a los elementos de la partitura, a su desciframiento y a soluciones de carácter técnico. Al margen de ello, la base del proceso enseñanza aprendizaje se fundamentó en aportar a D.1. la estima necesaria para seguir con el trabajo y mantener la mínima ilusión posible por avanzar. El trabajo fue duro, y si bien no sería justo decir que hubo retroceso generalizado, podemos afirmar que no estábamos en una línea deseable de trabajo, ni desde un prisma artístico ni desde una visión pre-profesional.

III. 2.3.5.2.- Sujeto D.2.: Ruth González Ayllón.

La sujeto D.2. cursa 2º de Grado Superior. Ejerce la docencia como Profesora Interina en el Conservatorio de Música de Pozoblanco. Entre los objetivos para el año académico se encontraba el prepararse los exámenes del Proceso de Selección para personal funcionario (oposiciones) del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Violín.

Para poder realizar una observación más funcional y que se ajustara lo más posible a un modelo objetivo, y al igual que su compañera del Grupo Control, a lo largo del periodo pre-observación experimental (común a todos los sujetos, fueran del grupo fueran) y de manera definitoria durante la primera clase del proceso de observación (dentro ya de la parte experimental de los grupo no control puro), se establecieron diez puntos prioritarios de acción docente, es decir, las diez problemáticas más relevantes que de forma más evidente condicionaban su avance, con objeto de analizar de forma simple si éstas tenían avance o no. Veamos a continuación la enumeración de las mismas:

1. Posición defectuosa en la morfología de la mano izquierda. Los dedos permanecen demasiados restos en el momento de la pulsación. No se mantiene una posición curvada que facilite una incidencia perpendicular y garantice una homogeneidad en el gesto. La incidencia oblicua produce una articulación débil, lo que dificulta su precisión, agilidad, ritmo y control de la afinación. Paralelamente, este posicionamiento conduce a un esfuerzo muscular extra.
2. El codo de la mano izquierda no acompaña debidamente en el cambio de cuerda (movimiento transversal). Este defecto en la colocación del codo en los diferentes planos cordales obliga a un esfuerzo innecesario extra de los dedos y la mano izquierda que deben compensar este gesto no realizado.

3. La afinación, se trata de su principal defecto interpretativo. Puedo considerarse tanto de carácter estructural como por falta de trabajo específico.
4. Su posición de la mano derecha, con clara influencia de la denominada *escuela rusa*, se fundamenta en exceso sobre el trabajo del antebrazo. El codo derecho permanece, normalmente, sensiblemente subido respecto al plano del arco, lo que impide el aprovechamiento del peso del brazo para la producción del sonido, obligando a compensarlo con esfuerzo muscular.
5. Carencias en la lectura de las partituras, tanto en lo rítmico (faltas de solfeo) como en la información de carácter compositivo (dinámica y agógica).
6. Cambia los parámetros de la ejecución cuando estudia lento, lo que desordena notablemente los golpes de arco, principalmente, e impide una buena progresión de estudio hacia la interpretación final.
7. Necesita más tiempo de estudio o, en su defecto, no desarrolla una metodología suficientemente productiva. No se observan, por lo general, grandes avances entre la primera vez que lleva una pieza a clase y su evolución posterior.
8. Difícilmente reconoce el origen de sus diferentes problemáticas en ella misma o en su procedimiento de trabajo. Desarrolla con habitualidad una compleja trama de excusas que conducen a eludir responsabilidades al respecto, lo que no ayuda en absoluto a resolver las grandes cuestiones de tipo técnicas o de procedimiento que surgen en la clase.
9. No ultima los trabajos iniciados, cambia su interés a otra pieza del repertorio una vez tratada en clase. Con dificultad se puede trabajar en clase dos o tres semanas la misma obra. Estos cambios tan rápidos de foco principal del trabajo dificulta el poder desarrollar sistemáticas de trabajo a medio o largo plazo, entrando en dinámicas de eventualidad nada recomendables para la mejora en profundidad de la interpretación.
10. Falta de recursos expresivos. Más allá de la dinámica, no emplea la diferenciación de articulaciones como vehículo de discurso expresivo. La carencia de paleta de colores, de tonalidades del timbre y la articulación descarga toda la importancia al volumen,

lo que supone, además de un límite en lo artístico, un condicionante físico de singularidad.

Hemos podido constatar cómo gran parte de los elementos condicionantes a resolver inciden en lo físico, es decir, que D.2. realiza una ejecución demasiado esforzada, con una carga muscular superior a lo aconsejable y lo necesario de emplear una técnica más depurada. Por ello, y lo ya expuesto en el epígrafe III. 2. 2. 4. 2., no sorprende a nadie que en un momento dado, se presentara una patología que le apartara momentáneamente de la interpretación, tal y como así ocurrió y como hemos relatado con anterioridad.

Una metodología más respetuosa con los procesos de rendimiento y *supercompensación* de la actividad física del cuerpo humano hubiera podido evitar esta circunstancia.

Al igual que se hizo con su compañera, veamos a continuación el cuadro resultante de la observación realizada por el tutor al respecto de las posibles evoluciones del decálogo de puntos a mejorar. En esta ocasión, con menos sesiones de observación que D.1. debido a la baja médica ya mencionada.

CUADRO RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL SUJETO D.2.				
	1ª Clase	2ª Clase	3ª Clase	4ª Clase
1ª	=	=	=	(*)
2ª	=	+	=	(*)
3ª	-	-	=	(*)
4ª	-	=	-	(*)
5ª	=	+	=	(*)
6ª	=	+	=	(*)
7ª	-	-	-	(*)
8ª	=	=	=	(*)
9ª	=	-	=	(*)
10ª	=	+	=	(*)

(*) Causa baja médica por *tendinitis*: Se paraliza el proceso de evolución.

Figura 251

De nuevo observamos un caso donde no se aprecia un avance mayoritario.

La precipitación en las clases fue la nota predominante. Ya hemos expuesto la casuística particular de la sujeto y, en ellas, la metodología tradicional no parece haber compensado las tendencias poco favorables para un crecimiento no coyuntural y estable.

Nos cabe suponer que, dadas las circunstancias, una metodología basada en la planificación, la concentración sobre aspectos puntuales del trabajo interpretativo y con la afinación como eje de todo ello, sin olvidar un trabajo técnico resumen que apoyara los principios motrices y ergonómicos, hubiera podido desembocar en otras circunstancias distintas que las acaecidas -una lesión fruto de la tensión y el sobre-esfuerzo, en un contexto de poco avance significativo-.

III. 2.3.5.3.- Cuantificación de resultados y comparativa.

Cualitativamente, ya hemos expresado que las experiencias en ambos sujetos del Grupo D no pueden considerarse satisfactorias. No podemos resignarnos a ser continuistas con un sistema que se muestra incapaz de reconducir situaciones complejas y que se limita a dar pequeños pasos hacia delante en momentos puntuales. Estaríamos admitiendo dos hechos; uno, que sólo funcionaría en circunstancias ideales y con plena disponibilidad y, dos, necesitamos mucho tiempo -años- para ver avance significativos o, en su defecto, depender de circunstancias coyunturales excepcionales que supusieran un punto de inflexión.

Si quisiéramos cuantificar los datos anteriormente expresados, podríamos considerar cada cuadrícula como un valor absoluto y contabilizar su agrupamiento por clase según su total y su relación porcentual sobre el conjunto.

Veamos un cuadrante comparativo al respecto:

ESQUEMA COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA TUTORIAL AL GRUPO CONTROL				
D.1.			D.2.	
	VALOR ABSOLUTO	PORCENTUAL	VALOR ABSOLUTO	PORCENTUAL
M +	0	0%	0	0%
+	9	18%	4	13,3%
=	27	54%	18	60%
-	13	26%	8	26,7%
R-	1	2%	0	0%

Figura 252

Los valores porcentuales de D.1. se construyen sobre la suma máxima de valores de su casuística (50), así como D.2. (30).

Queda bien remarcado que ambas tendencias son paralelas, mostrando unos porcentajes muy similares que apuntan a determinar una cualidad característica de la metodología: la tendencia al *status quo*, al avance –en el sentido que sea- lento y poco continuado.

Si visualizamos estos datos de forma lineal, la semejanza con una *Curva de Gauss* nos revela la normal tendencia de la metodología tradicional, tal y como lo expresa la siguiente gráfica:

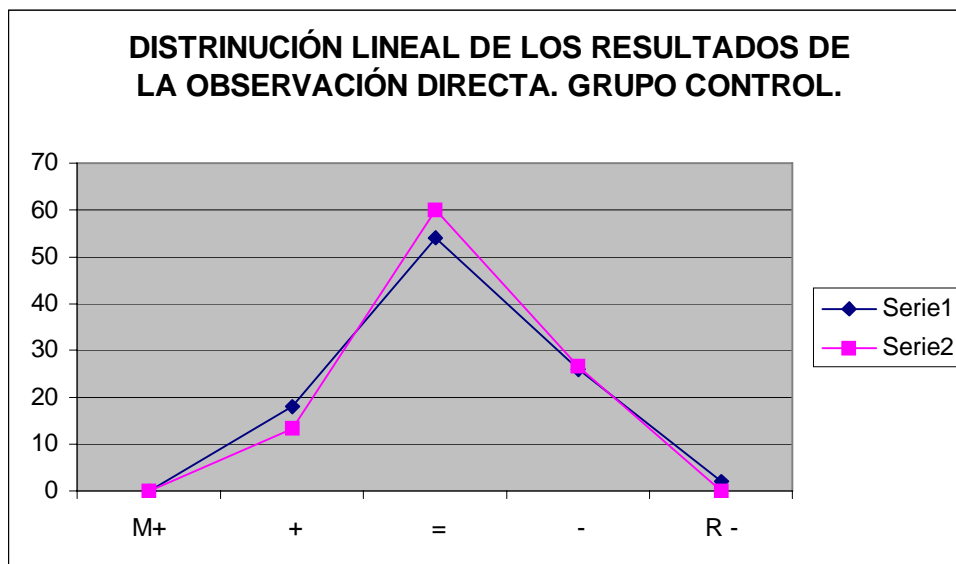


Figura 253

La coincidencia de parámetros al cuantificar la observación es un dato relevante y relevador. De nuevo, igual nivel de variable –en este caso de su ausencia- tiende a igualar resultados en sujetos diferentes. Volveremos a ello en el capítulo destinado a las conclusiones.

III.2.3.6.- Consideraciones finales acerca de la observación directa.

Apreciar aspectos artísticos desde una posición externa al agente que los produce siempre es comprometido, se basa en apreciaciones que se nutren de una mezcla a iguales entre conocimientos teóricos –qué debe de ser según la escolástica- y los empíricos, tantos los que provienen de tu propia práctica como los que evolucionan desde la observación misma de otras realidades. Pero al final, indefectiblemente, uno ve aquello que busca.

En este sentido, y para apreciar la evolución de un estudiante, no era viable el invitar a un observador proveniente del exclusivamente mundo artístico, su visión estaría tamizada por el contexto en el se moviera. Es la visión del docente, artista también, la que en la deformación profesional de buscar incesantemente fallos y problemas que solucionar quien podría afrontar la muy compleja tarea de llevar a la mínima expresión de unos valores cuantitativos una serie de realidades cambiantes, las problemáticas de los estudiantes y su posible evolución.

La observación se ha centrado en aspectos reales de la vida cotidiana de las clases, quizás alejados de las cuestiones utópicas de las que están llenas los tratados históricos, escritos, como hemos visto, por grandes solistas para futuros grandes solistas.

Las problemáticas han sido expresadas en clave de cotidianidad, y son el día a día de las correcciones que se realizan en las clases. Tomadas como unidades de observación nos han servido para establecer unas pautas más objetivas.

De los cuadrantes obtenidos podemos deducir mucha información. El lector puede introducirse en un sinfín de cruces de información que seguro podrán dar luz a las dudas que se generen. Por lo que respecta a la investigación, en aras de no diseminar la concentración sobre el tema que nos ocupa, gracias al diseño realizado, podemos visualizar de forma gráfica el posible avance realizado. La abundancia de colores de uno u otro sentido ya es, aunque pueda parecer simple, la primera aproximación a la tendencia del alumno. En segundo lugar, e igualmente simple, observar si esas progresiones están agrupadas y en qué parte del proceso. Ello nos dará a entender si estos avances son coyunturales o responden a una línea de crecimiento o fruto de un plan.

Pero la investigación necesita de datos y los datos, para su buen empleo en conclusiones, de orden. De esta forma se ha diseñado, de forma particular, una forma de expresarlo. Su representación gráfica

(que ya hemos explicado con anterioridad). Veamos una comparativa de estas gráficas:

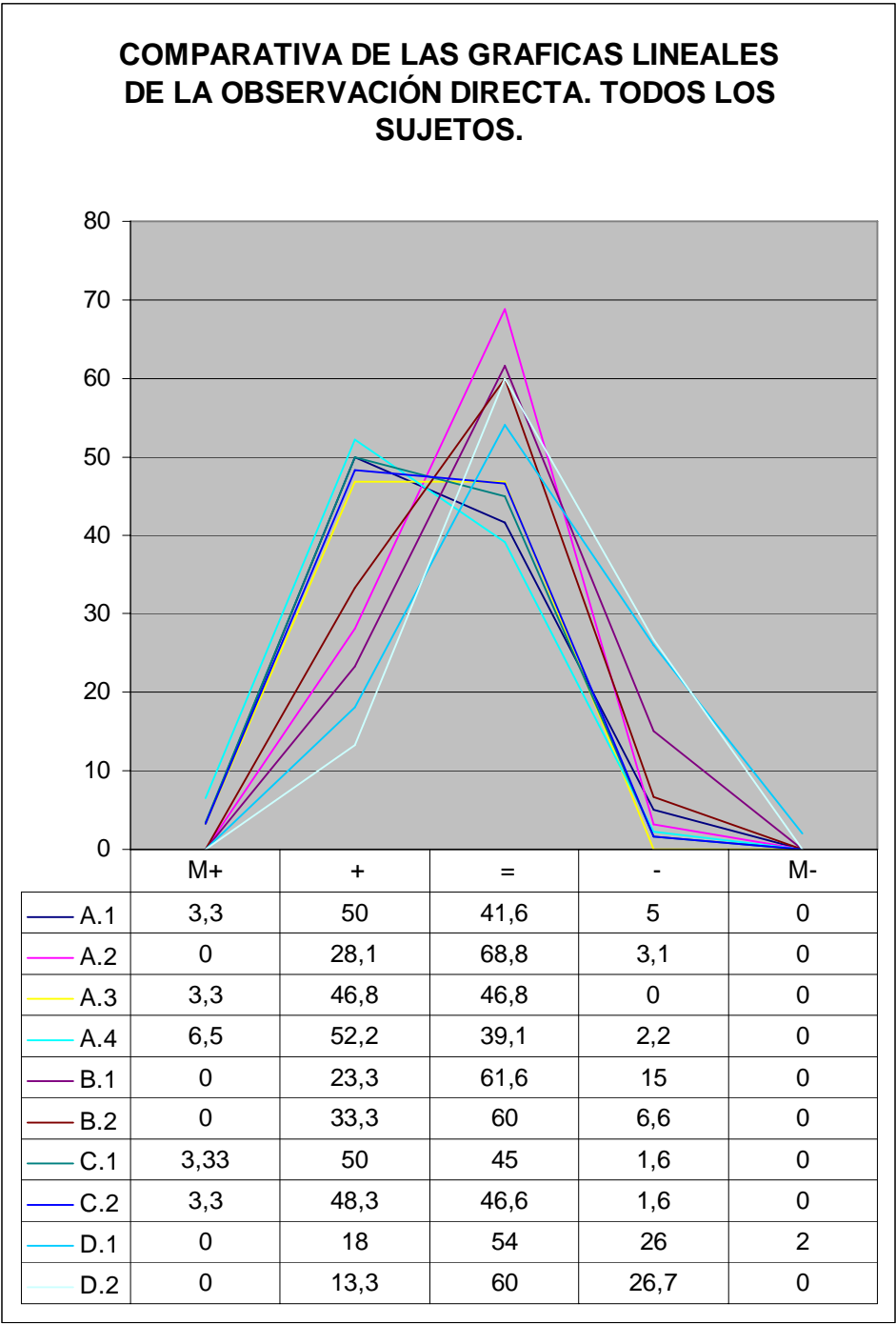


Figura 254

Los resultados cuantitativos porcentuales revelan un doble parentesco: De un lado los grupos de nivel alta de aplicación de variable, de otro los control y quasi-control. Obsérvese el cuadro con los valores porcentuales.

Este hecho de extraordinaria relevancia:

Grupos constituidos por sujetos diferentes, con niveles diferentes y repertorio específico a cada uno de ellos, bajo la influencia de mismos grados de variable responden, ante la cuantificación de la observación, con abanicos de valores y tipo de gráficas iguales. Estamos ante la ratificación de lo significativo de los resultados, la operatividad de los grados de variable y el valor científico del método de investigación.

Si un grado determinado de variable provoca unos resultados análogos entre los diferentes miembros de un grupo, debemos considerar los resultados como válidos.

Para ver esto con mayor claridad, sendas gráficas que lo expresan. La primera agrupa a los sujetos de los grupos A y C. La segunda a los sujetos de los grupos B y D. Veámoslas:

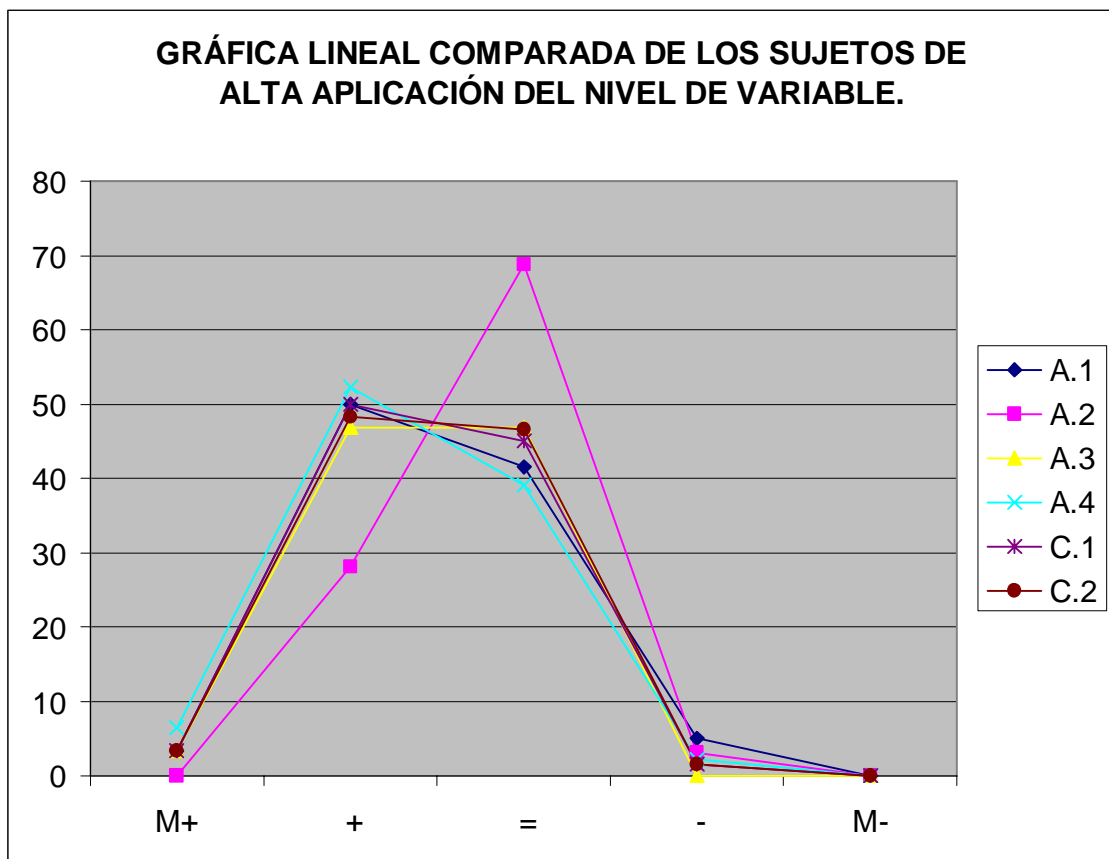


Figura 255

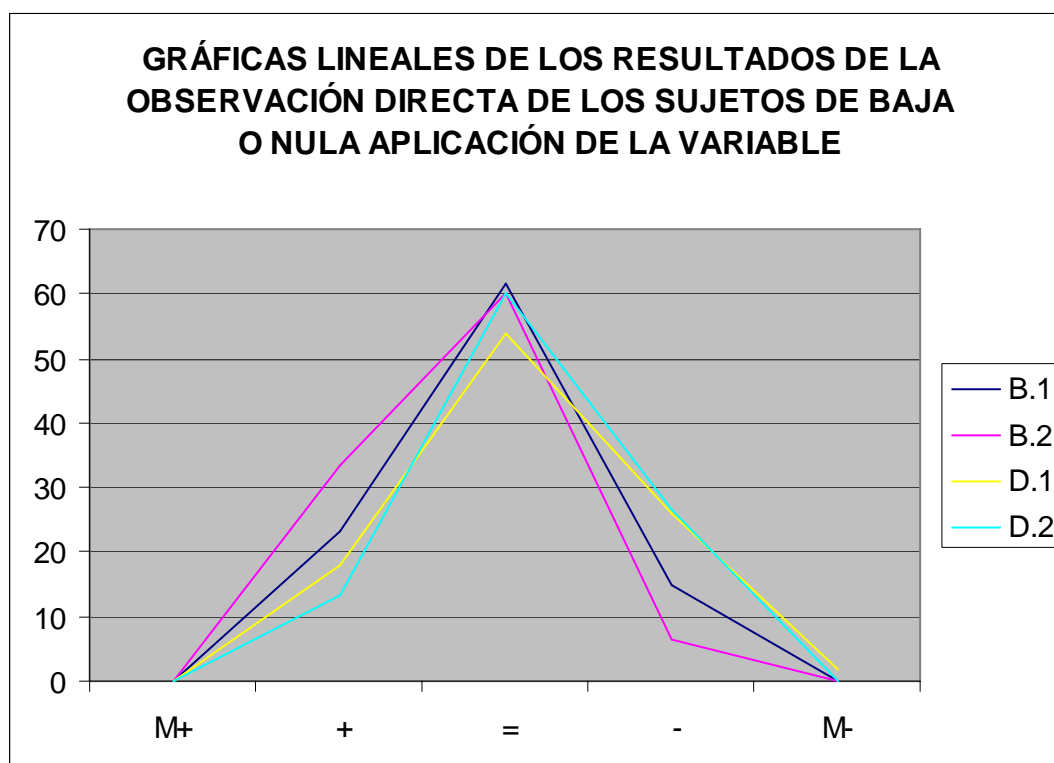


Figura 256

Son claras las similitudes. De un lado, el foco se centra en la margen izquierda –área de avance- estableciendo cierto grado de meseta hasta el punto de igualdad. Por otro, un diseño en punta, muy elevado, cuyo foco se sitúa en la igualdad, en el estatismo como principal característica de su desarrollo, donde la magnitud de la pendiente a un lado o a otro marca la si abunda el avance o el estacionamiento, en lo que se observa que los del grupo B tienen más carga de avance que los del D.

Sólo hay una gráfica que destaca; en el conjunto de los sujetos del A y B, A.2. refleja una línea semejante a los miembros del B y D. Ello se debe a que pudo completar nada más de dos semanas de aplicación del Protocolo, por lo que, en lógica, predominan en sus resultados los propios del trabajo o metodología habitual. En otras palabras, que al coincidir su gráfica con las del grupo control y teniendo en cuenta su casuística –ya explicada- no estamos ante otra ratificación de la validez de los resultados.

Para comparar los resultados de esta observación con los de la auto-apreciación de los sujetos, ordenaremos a éstos por orden de avance porcentual. Para ello, sumaremos el porcentaje de casillas positivas (de avance, es decir de “M+” y “+”) para una suma total de evolución, siendo la siguiente gráfica expresión de ello:

COMPARATIVA DE LA EVOLUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN OBSERVACIÓN DIRECTA

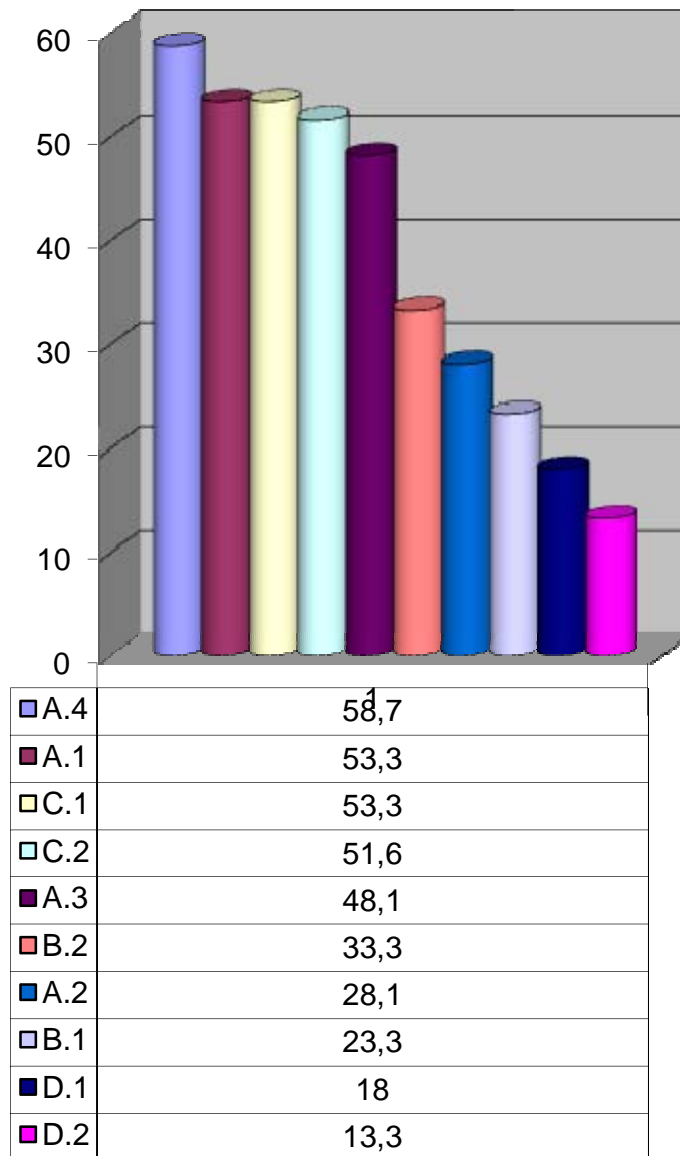


Figura 257

De nuevo son los miembros de los A y C los que copan los primeros puestos, si bien no se sitúan en las mismas posiciones. Observamos cómo B.2. adelanta a A.2. en el porcentaje de evolución, ello se debe al buen reflejo que en su interpretación ha tenido la Gimnasia y a la no finalización del Protocolo de A.2. B.1., y los sujetos del grupo Control cierran la lista, en orden a lo previsto en las hipótesis.

Si comparamos los resultados medios de los grupos, mantenemos los criterios resultantes de la auto-evaluación:

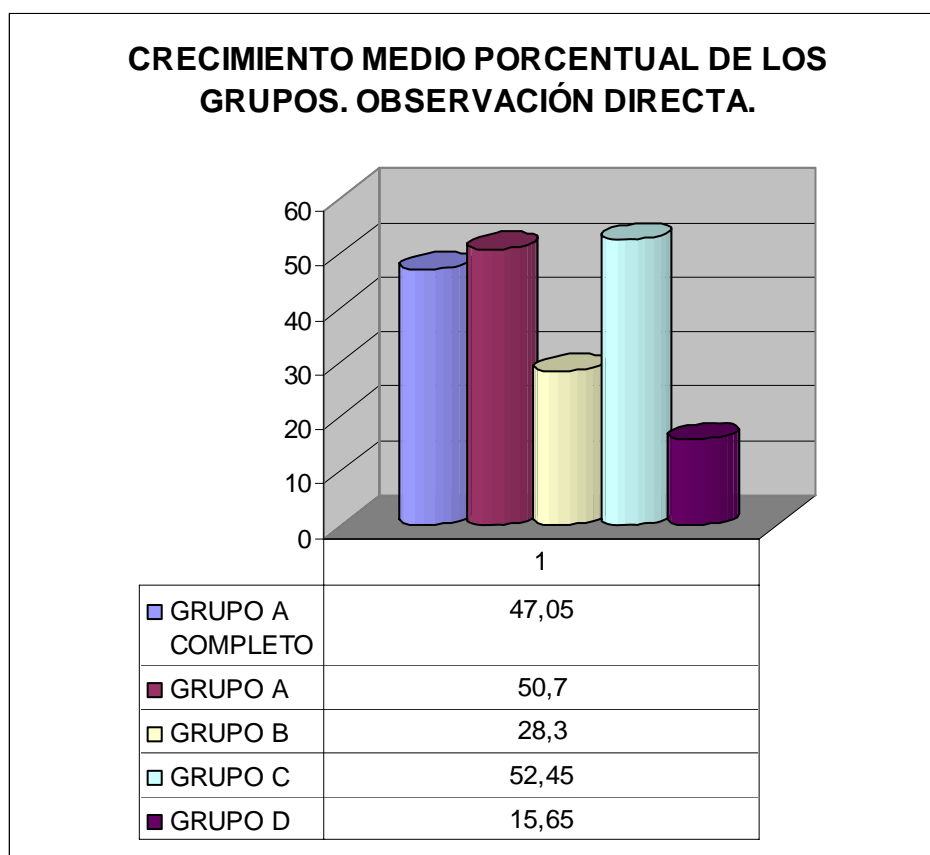


Figura 258

A y C alcanzan valores semejantes y se destacan de los valores de B y D.

Este gráfico podría leerse de la siguiente manera:

Los estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Córdoba, según su práctica habitual de clase y metodología de estudio, avanzan, y lo hacen, a juicio y apreciación de su profesor (en quien recae la responsabilidad de evaluación final) una media del 15,65% en un periodo establecido de un mes respecto al trabajo de una pieza concreta del repertorio y teniendo en cuenta sus problemáticas generales. Si se les aplica una incidencia especial de ejercicios gimnásticos, síntesis de los tratados históricos de violín, su rendimiento sube al 28,3%. Si se les aplica una metodología basa en la afinación y en diferentes áreas no relacionadas con el violín, con un orden especialmente establecido y optimizado para las características del contexto educativo (Protocolo) lo hacen en un abanico entre el 50,7 y el 52, 45 (sólo consideramos los sujetos que finalizan). La variable Gimnasia, en éste última caso, está por valorar, lo que trataremos en el capítulo de conclusiones.

El Protocolo, en suma, triplica el rendimiento de los estudiantes respecto a su habitualidad.

III. 2.4.- Evaluaciones y aportaciones externas.

III.2.4.1.- Evaluación de la evolución global técnico-artística de los sujetos experimentales, realizada por el Catedrático y Director de la Orquesta del Conservatorio D. Luis Pedro Bedmar Estrada, como agente examinador exterior a la investigación.

III. 2.4.1.1.- Generalidades acerca de su participación en la investigación.

No puedo comenzar este epígrafe sin mostrar mis más sincero y profundo agradecimiento a D. Luis Pedro Bedmar Estrada, quien con una predisposición encomiable se prestó a aportar a esta investigación uno de sus partes más complejas e importantes. No es el signo de nuestro tiempo, desafortunadamente, dar el tiempo, el esfuerzo y el conocimiento sin más recompensa que el saberse imbuido en el compromiso por sacar cada día un poco más del hilo embrollado de esa madeja inmensa que es el conocimiento. Constituye para mí una satisfacción no cuantificable ser el receptáculo de una sensible porción del tiempo y la dedicación de uno de los profesores más destacados del C. S. M. de Córdoba. Sencillamente gracias.

Al contar con él, no sólo se pretendía sumar sus méritos y capacidades artísticas a la observación, era de especial importancia la función el currículum profesional del que daría una visión externa al experimento. Como ya se ha mencionado durante el presente trabajo, pretendemos dotar a los estudiantes de Grado Superior de una herramienta que sea útil tanto en su actual situación de estudiante como en su futuro profesional. Cabe esperar que si a ellos como estudiantes les ha resultado válido una determinada metodología, ésta sea extrapolada a su posible futuro docente, pero resulta más difícil de ampliar la validez si hablamos de resultados en otras disciplinas profesionales, aunque, como también hemos referido, los exámenes académicos son una recreación del mundo artístico, determinados espacios laborales tienen unas características muy definidas y específicas. El principal de estos espacios es la orquesta, que además constituye una de las vías laborales más importantes en la actualidad.

Se entendía, pues, que un observador externo que fuera representativo de este espacio aportaría una visión de gran validez y contenido. Si además, se suman características relevantes de experiencia en tribunales y oposiciones con tal fin, por añadidura a su condición de Catedrático Numerario en la materia, el profesor Bedmar era la opción óptima.

La participación del profesor Bedmar se produjo una vez finalizada la experiencia, transcurrido ya algunos meses con el objeto de diluir cualquier influencia coyuntural de la vida social del centro, concretamente en el mes de Diciembre. Se le facilitó un DVD con los archivos de video correspondientes a la primera y última sesión, es decir, a la correspondiente al trabajo tradicional (Toma de Datos Inicial) y la correspondiente al trabajo del nivel de variable experimental (Toma de Datos Final), de los grupos A, B y C.

Junto a este material se adjuntó una encuesta que buscaba normalizar y registrar la opinión que le merecían ambos archivos, con objeto de poder confrontar los resultados para poner de manifiesto el posible avance o retroceso (ver anexos). Ésta era, en la medida delo posible, análoga a la aplicada a los sujetos para cuantificar su apreciación, y para seguir las analogías, una encuesta de dos preguntas destinadas a resumir la observación en una medida cualitativa.

Para finalizar, una breve reflexión: No siempre la calidad, validez o funcionalidad de una metodología puede observarse desde una posición tan aséptica. No cabe duda que el procedimiento marca estas apreciaciones y define la calidad. Una observación como la que se plantea en este momento necesitaría de una amplia temporada de aplicación. Tengamos en cuenta que hablamos de educación y, más concretamente, de formación artística-profesional. No estamos ante cambios radicales de la noche a la mañana. No obstante, los parámetros temporales utilizados son los que podían ser. Si bien hubiéramos podido declinar esta tipología de observación, su afronta con un convencimiento pleno de su éxito. Claro está que ha de tenerse en cuenta la cuestión de las magnitudes. Si en un mes, un responsable de orquesta es capaz de observar un avance en los parámetros referidos en el cuestionario, estamos ante un logro significativo.

A continuación, se expresarán los resultados agrupados para su análisis. Como ya hemos hablado sobre los grupos y los sujetos de forma extensa, seremos rápidos en la exposición y breves en los comentarios, siendo el único objeto de los siguientes epígrafes la enumeración de datos.

III. 2.4.1.1.- Grupo de experimentación A.

El sujeto A.1. experimenta un incremento en la evaluación de 13 puntos pasando de 60 sobre 140 a 73, lo que le hace superar del corte evaluativo tipo del 50% en la Toma Final. Su avance porcentual es de un 21,6%.

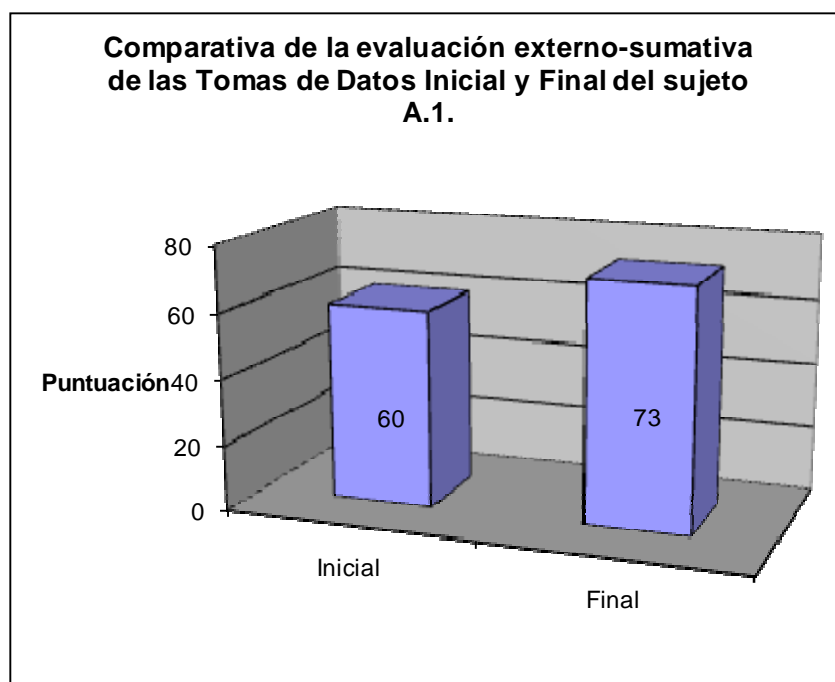


Figura 259

El sujeto A.2. experimenta un estacionamiento en la evaluación, obteniendo en ambas evaluaciones 62 puntos sobre 140 lo que le hace no superar el corte evaluativo-tipo del 50%. Su avance porcentual es, por tanto, de un 0%.

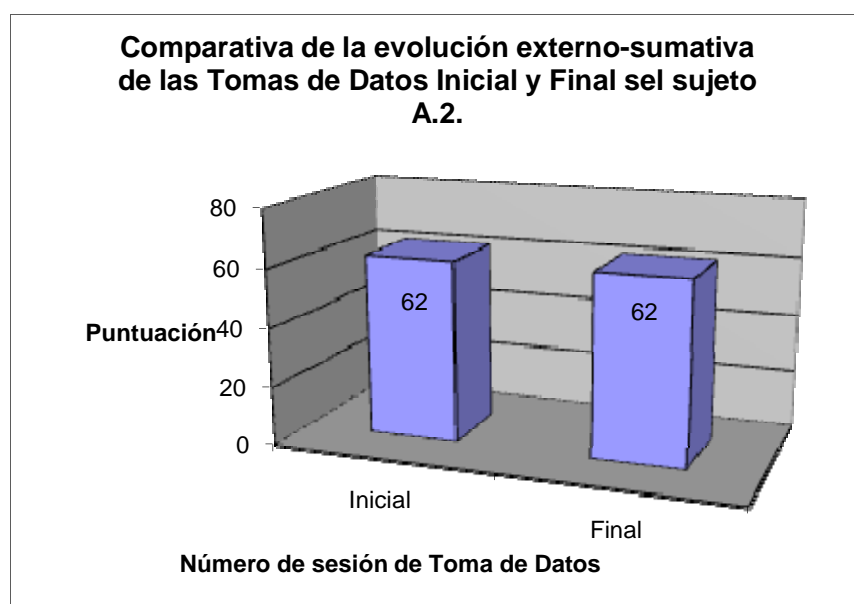


Figura 260

El sujeto A.3. experimenta un incremento en la evaluación de 30 puntos, pasando de 90 sobre 140 a 120, lo que le hace superar el corte evaluativo-tipo del 50% en ambas tomas, acercándose a una evaluación sobresaliente. Su avance porcentual es de un 33,3%.

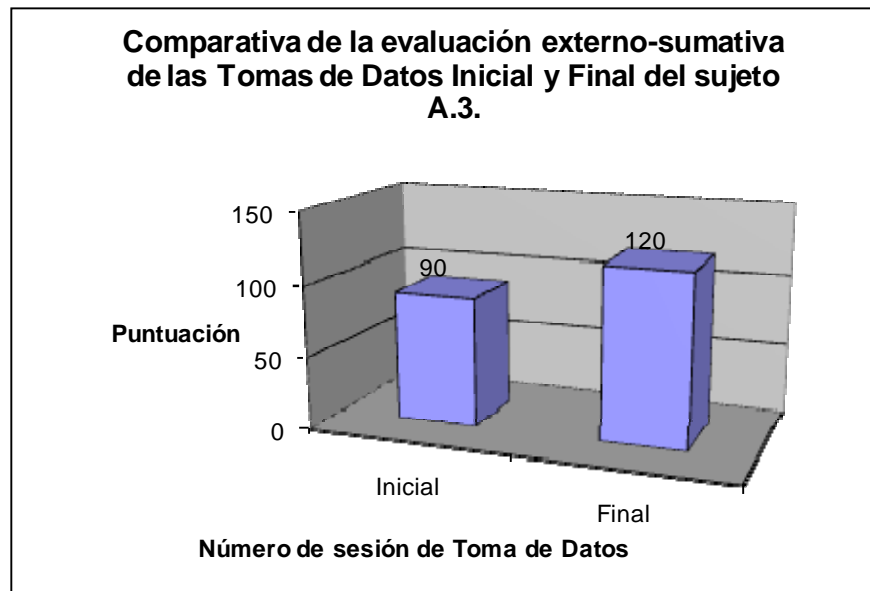


Figura 261

El sujeto A.4. experimenta un incremento en la evaluación de 15 puntos pasando de 62 sobre 140 a 77, lo que le hace superar el corte evaluativo-tipo del 50% en la Toma Final. Su avance porcentual es de un 24,2%.

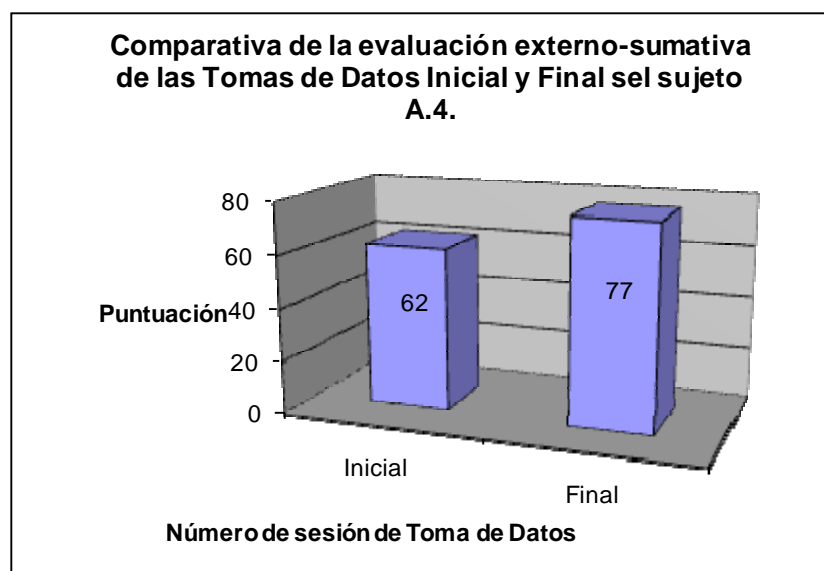


Figura 262

A continuación, una gráfica con las evoluciones comparadas, donde la pendiente del segmento lineal resultante de ambos datos –en cada

sujeto- será un coeficiente representativo de la magnitud del avance experimentado en la apreciación exterior.

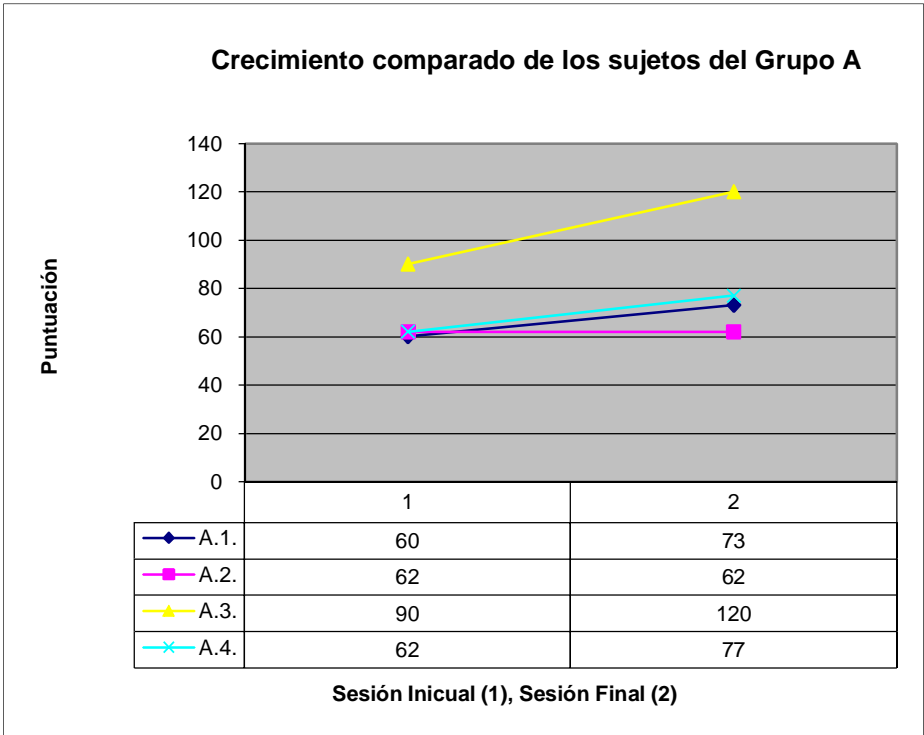


Figura 263

III. 2.4.1.2.- Grupo de experimentación B.

El sujeto B.1. experimenta un estacionamiento en la evaluación, otorgándole 92 puntos sobre 140, lo que le hace superar el corte evaluativo-tipo del 50%. No obstante, su avance porcentual es de 0%.

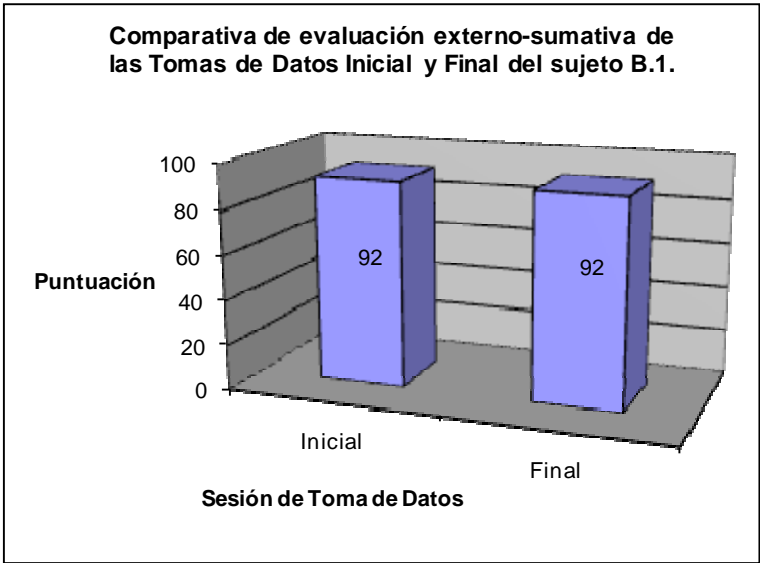


Figura 264

El sujeto B.2. experimenta un incremento en la evaluación de 13 puntos pasando de 79 sobre 140 a 92, lo que le hace superar el corte evaluativo tipo del 50% en ambas evaluaciones. Su avance porcentual es de un 16,5%.

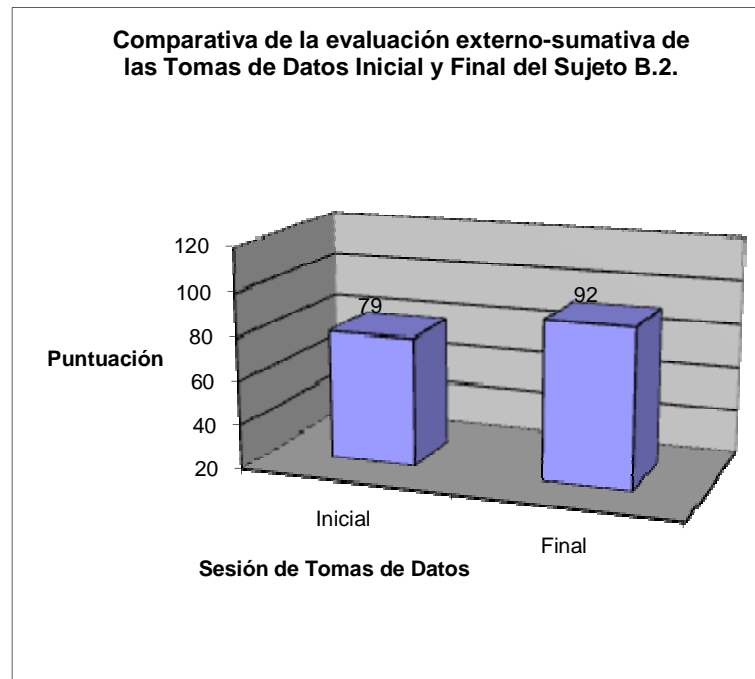


Figura 265

A continuación, una gráfica con las evoluciones comparadas, donde la pendiente del segmento lineal resultante de ambos datos –en cada sujeto– será un coeficiente representativo de la magnitud del avance experimentado en la apreciación exterior.

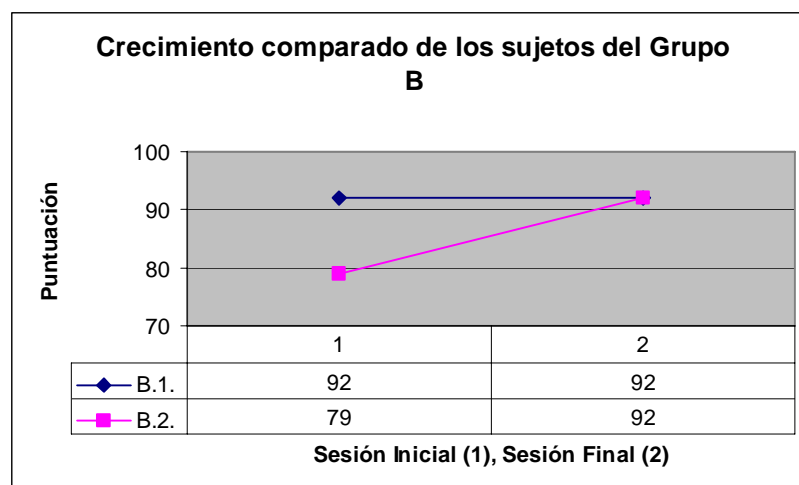


Figura 266

III. 2.4.1.3.- Grupo de experimentación C.

El sujeto C.1. experimenta un incremento en la evaluación de 11 puntos pasando de 77 sobre 140 a 88, lo que le hace superar el corte evaluativo-tipo del 50% en ambas evaluaciones. Su avance porcentual es de un 14,3%.

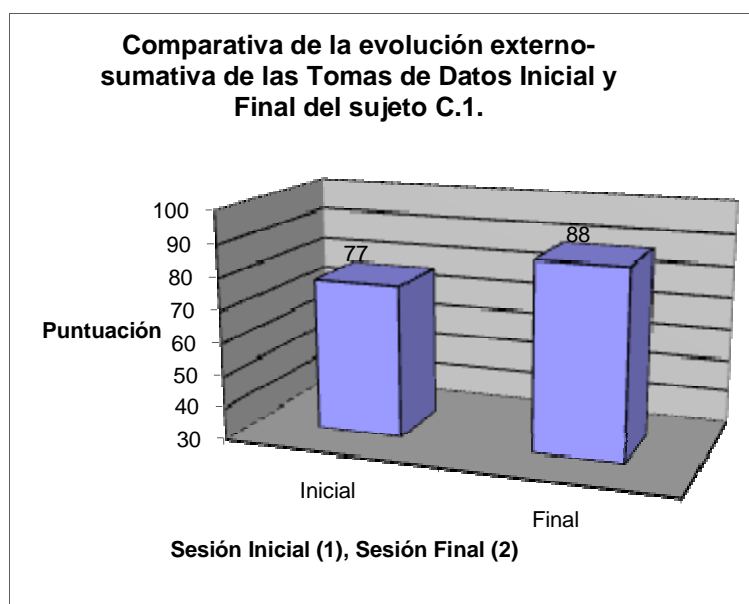


Figura 267

El sujeto C.2. experimenta un incremento en la evaluación de 15 puntos pasando de 65 sobre 140 a 80, lo que le hace superar el corte evaluativo-tipo del 50% en la Toma Final. Su avance porcentual es de un 23%.

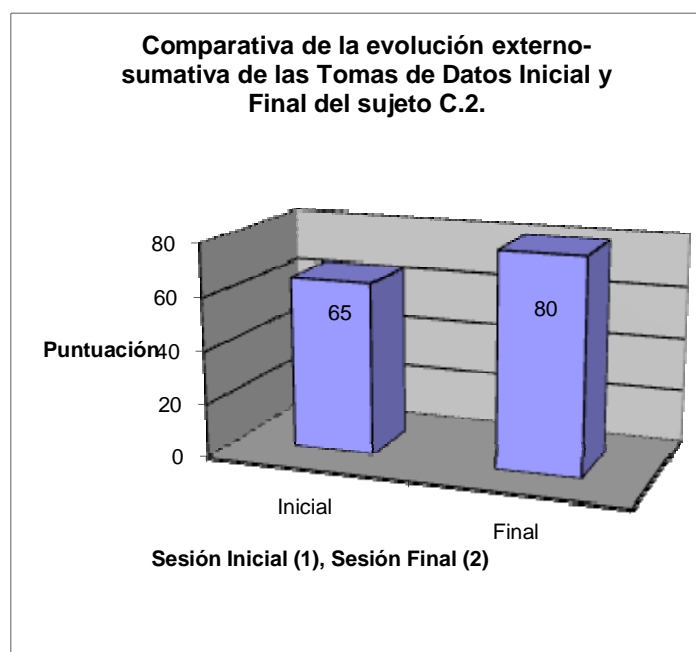


Figura 268

A continuación, una gráfica con las evoluciones comparadas, donde la pendiente del segmento lineal resultante de ambos datos –en cada sujeto– será un coeficiente representativo de la magnitud del avance experimentado en la apreciación exterior.

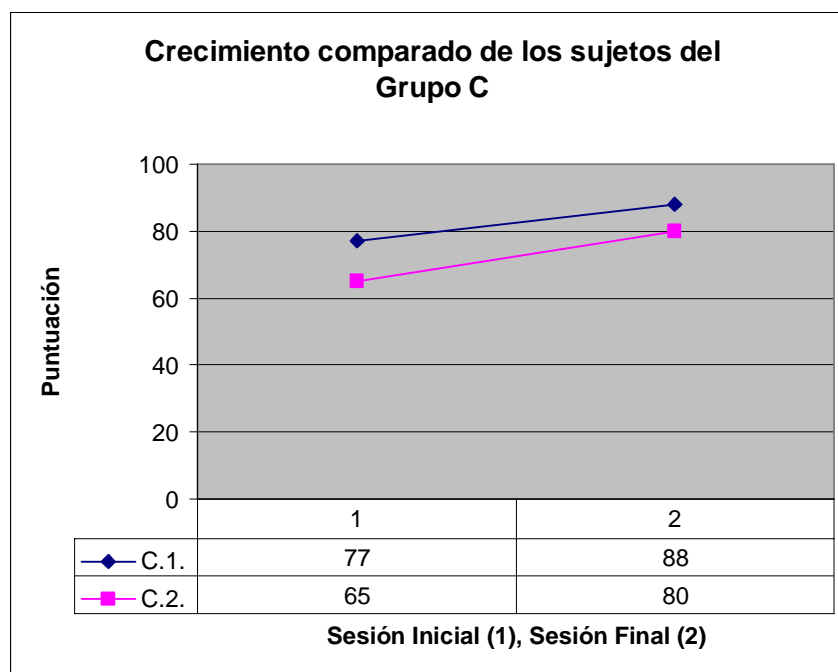


Figura 269

III. 2.4.1.4.- Encuesta Final de Evaluación.

Tal y como se expresaba en el punto III.2.4.1.1., la colaboración del profesor Bedmar se completó con una encuesta final donde se pretendía obtener una visión completa de su observación más allá de la calificación sumativa ya obtenida.

A continuación pasamos a transcribir el contenido de la misma, pudiéndose consultar el formato original en los anexos:

1.- A modo de primera impresión ¿aprecia usted un avance o mejora significativa en la técnica interpretativa del estudiante?

- a) *Sí, en algunos aspectos.*
- b) *Sí de forma global.*
- c) *No he apreciado mejora significativa.*
- d) *He apreciado un retroceso.*

2.- Si considera que existe un avance, marque aquellos aspectos en los que aprecia mejoría.

- a) *Afinación*
- b) *Calidad de Sonido.*
- c) *Precisión rítmica.*
- d) *Claridad en la articulación.*
- e) *Expresividad.*
- f) *Dinámica.*
- g) *Todos en general.*

De ella obtuvimos la siguiente información:

Resultados de la encuesta final al Profesor Bedmar			
Sujetos	1ª	2ª	Observaciones
A.1	Sí, en algunos aspectos	Afinación Calidad de Sonido	
A.2	No he apreciado mejora significativa		
A.3	Sí, en algunos aspectos	Afinación Precisión rítmica Dinámica	Incluye otro parámetro en la 2ª cuestión: fluidez en los cambios de posición.
A.4	Sí, en algunos aspectos	Afinación Claridad en la articulación	
B.1	No he apreciado mejora significativa		
B.2	Sí de forma global	Afinación Calidad de Sonido Todos en general	
C.1	Sí, en algunos aspectos	Afinación Calidad de Sonido Precisión rítmica	
C.2	Sí, en algunos aspectos	Claridad en la articulación	Incluye otro parámetro en la 2ª cuestión: Mano izquierda.

Figura 270

Vemos cómo existe una alta incidencia de la afinación y la mejora de la calidad del sonido entre los sujetos experimentales. Cabe destacar, igualmente la alta apreciación que de B.2. se tiene, lo que será objeto de análisis en el capítulo de conclusiones, así como del resto de datos aquí ofrecidos.

III. 2.4.1.5.- Comparativa entre los diferentes de los Grupos de experimentación y recapitulación.

A diferencia de lo que ocurría en la comparativa de la auto-apreciación de los sujetos experimentales, en la presente, coincide el orden tanto si lo situamos en relación al crecimiento porcentual o al avance en valor absoluto. De tal hecho da cuenta el siguiente cuadro:

Ordinal según porcentaje de crecimiento	Sujeto	Puntuación Inicial	Puntuación Final	Crecimiento Absoluto	Crecimiento Porcentual
1	A.3.	90	120	30	33,3%
2	A.4. (*)	62	77	15	24,2%
3	C.2.	65	80	15	23%
4	A.1.	60	73	13	21,6%
5	B.2.	79	92	13	16,4%
6	C.1.	77	88	11	14,3%
7	A.2. (*)	62	62	0	0%
8	B.1.	92	92	0	0%

(*): Sujetos que no completan la totalidad del proceso experimental.

Figura 271: Orden de los sujetos según porcentaje de crecimiento en la evaluación externa.

Varias son las consideraciones que podemos sacar de la comparativa. Destaca un hecho; sólo dos sujetos no avanzan nada, uno de ellos es del grupo B y el otro se trata del sujeto que menos sesiones de Protocolo experimenta del grupo A. Éste último puede entenderse en la medida que sólo cubre la mitad del trabajo a realizar y, comprensiblemente, puede ser un factor que delimite este no avance. Sin embargo, dado que B.1. sí completa el trabajo planteado, su dato de no avance resulta más significativo. Su compañero de grupo, según el profesor Bedmar, sí experimenta una mejora, hecho que apreciaba el propio sujeto, lo que puede inducir a pensar que el trabajo de la Gimnasia, si bien tiene escasos resultados en la estima del sujeto, puede llegar generar un cierto avance a ojos externos.

Sorprende que en el caso del C.1., (quien había obtenido unas cotas excelentes de estima), vea rebajada su posición relativa en la tabla, aunque permanece en valores de avance significativo.

Las primeras posiciones siguen siendo para sujetos de los grupos de alta incidencia de variable (A y C).

Veamos una comparativa del crecimiento porcentual:

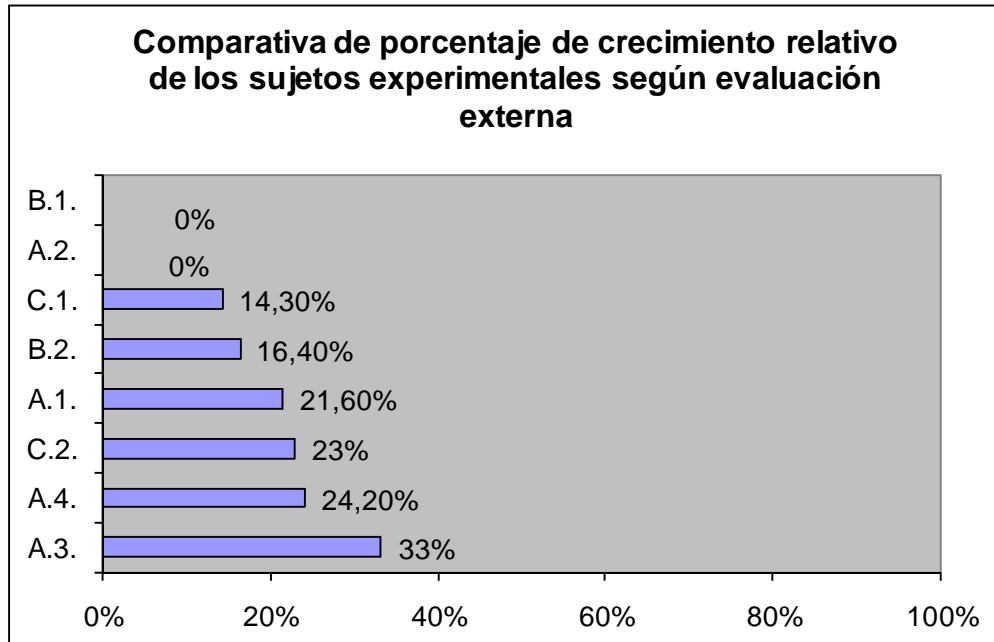


Figura 272

Podemos afirmar que, según la observación del profesor Bedmar, se ratifica el orden natural de los grupos según el gradiente de variable, es decir, si consideramos la media del avance porcentual de sus miembros, el grupo A obtiene el máximo índice (tanto su contabilizamos los sujetos finalizados o todos), seguido del C y, en tercer lugar el B, observando una sensible diferencia entre los tres escalones. Veamos una gráfica al respecto:

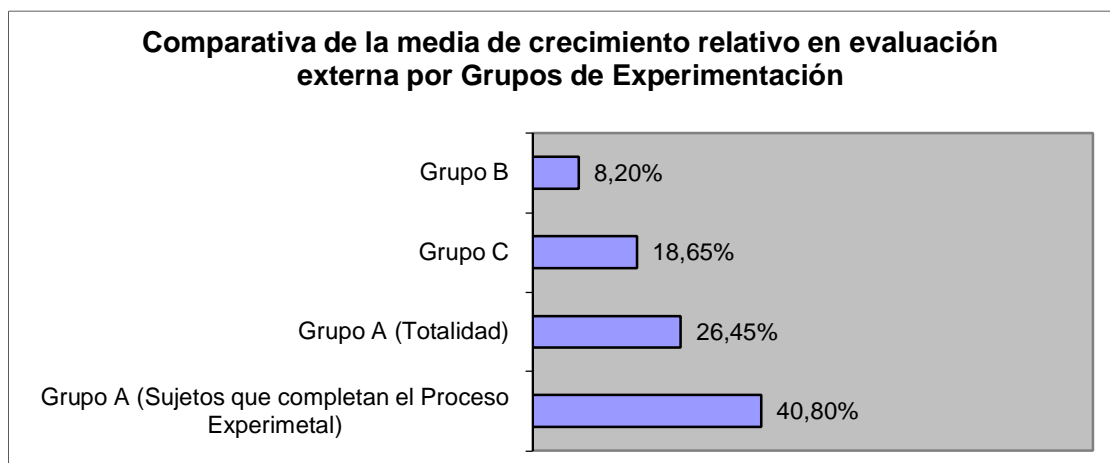


Figura 273

Este hecho es de gran relevancia ya que, en los planteamientos teóricos previos a la investigación, éste debía de ser el resultado. Por añadidura, hay que destacar que este orden se mantiene incluso cuando usamos como criterio de orden la suma del absoluto de los puntos de crecimiento (A: 43, C:26 y B: 13, donde en A sólo contabilizamos los dos sujetos que finalizan) o la media de puntos de crecimiento (A: 21.5, C: 13 y B: 7.5).

Volveremos a considerar estos datos en el capítulo dedicado a las conclusiones.

III.2.4.2.-: Aportaciones y docencia del Maestro Jan Mark Sloman en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba: Interacción con la Metodología Galamian.

No quedaba desapercibida la aportación que realiza Ivan Galamian a la historia moderna de la metodología de la enseñanza para violín cuando a lo largo de capítulo I.3. se trataba el tema. Hablar de la enseñanza del violín del siglo XX es hablar de Galamian, ya que, si bien otros autores han sido de vital importancia, Galamian es el que representa la nueva escuela universal frente a los tradicionalismos del siglo diecinueve. Es la renovación hacia una visión lógica, programada y estructurada, un reflejo en la metodología de la mentalidad del hombre moderno frente a los idealismos del hombre romántico –presentes también en su metodología de enseñanza-.

Si hubiera que enumerar todos los profesionales de primera fila que han pasado por su docencia, además de generar una extensísima lista, nos encontraríamos con el mapa académico y orquestal de primera fila de la actualidad, es decir, los líderes de las orquestas más importantes, profesores de los centros más reputados y de máxima actividad o los solistas más cotizados incluyen a Ivan Galamian en sus reseñas bibliográficas. Basta con introducir su nombre en cualquier buscador web para comprobar este hecho y, de esta manera, liberamos folios a este ya amplio trabajo –al menos en su extensión-.

Por añadidura, como también hemos referido con anterioridad, su producción bibliográfica ha sido fundamento imprescindible para la elaboración del presente trabajo, en especial sus aportaciones sobre el estudio, orientadoras de la filosofía generadora del Protocolo.

Al igual que otros grandes profesores en la historia de la enseñanza del violín, ha constituido un punto de inflexión. Por encima de los grandes solistas, pedagogos como Viotti, Auer o Flesch, han significado puntos de renovación donde los profesores que le siguieron buscaron entroncarse. Como decía, sus discípulos ocupan las primeras líneas en los diferentes ámbitos del violín, pero a su vez,

éstos siguen las enseñanzas escolásticas de su maestro sobre sus discípulos.

Era un reto para la Tesis poder entroncarse con este punto de referencia obligado en la enseñanza musical del último siglo. Al menos aportaba un punto de belleza románticista, la cualidad frente al dato, y aun a sabiendas de sus limitados poderes de validación por sí mismo, hacer examen voluntario de sus procedimientos ante la docencia de Ivan Galamian.

Por ello, y no sin una serie de casuísticas muy afortunadas, se pudo contactar con unos de sus discípulos más relevantes, el maestro Jan Mark Sloman, graduado por la Princeton University, quien entró en relación con el Maestro Galamien en la famosísima *Meadowmount School of Music*, donde se dieron cita en la década de los sesenta los más renombrados solistas y profesores, de cuyas aulas han salido nombres como Jaime Laredo o Pinchas Zukerman. Fue invitado al *Curtis Institute of Music* por Galamian, no debiendo realizar concurso-audición, un privilegio reservado a muy pocos estudiantes en la historia de una de las instituciones artísticas más influyentes en el mundo musical del siglo XX. Hoy, el Maestro Sloman, además de ser concertino de una de las orquestas de mayor peso en el panorama artístico mundial, la Dallas Symphony Orchestra, es catedrático de violín de la Facultad de Artes en la *Southern Methodist University* de Dallas (Texas, EEUU).

Su interés por conocer por pormenores del trabajo realizado en el Conservatorio Superior de Córdoba en relación al tema de la presente investigación, le hizo aceptar la invitación para realizar Master Class en el Aula de Violín durante el mes de Abril de 2006 (ver folleto en anexos), donde, además de las clases a los estudiantes y profesores de todo Andalucía que participaron como alumnos activos, constituyó una oportunidad para, en persona, tratar el Protocolo y, en la medida de las circunstancias, optar a que el Maestro Sloman pudiera realizar las apreciaciones que considerara oportunas.

Ellas se produjeron, de lo cual este trabajo es deudor, concentrándose en dos bloques: En primer lugar se interesó intensamente por el desarrollo de la fase de Gimnasia, la cual fue comparada con un sistema creado por él como metodología de trabajo técnico para sus estudiantes de la *Southern Methodist University*, y de cuya comparativa surgieron elementos complementarios en el ámbito del trabajo para *marco base* (tal y como ya se ha reflejado en la exposición del Protocolo). En segundo, se trató muy extensamente de la filosofía motora de la metodología para violín, es decir, sobre el significado del estudio en el enfoque que los intérpretes de violín precisan.

Podríamos calificar como apasionadas cada una de las ideas que se exponían y cómo entre los asistentes a las clases se elevaba la sensación de *qué sencillo parece* cuando la exposición de las diferentes problemáticas iban seguidas de unos planteamientos tan sumamente lógicos, tan al estilo de Ivan Galamian. En este bloque, destacar que la compenetración de fondo es total entre los planteamientos esgrimidos por el Maestro Sloman y las tesis aquí defendidas. Como colofón de las clases, se realizó una entrevista grabada donde se le planteaban las principales cuestiones para registrar su testimonio.

Sobre el primero de los bloques: Era temática central de la introducción el hecho de la vinculación entre profesor-metodología, que si bien podía entenderse como un concepto general, se presenta con especial relevancia en las enseñanzas artísticas e instrumentales ya que, en estos casos, fin y herramientas son una unión poco disoluta. Y como no podía ser de otra forma, el Maestro Sloman no planteaba su docencia desde un simple ideario abstracto, sino que lo hace tangible –en su vertiente técnica- en un documento que nos facilitó que titulaba *Córdoba, performance preparation seminar 2006. A system devised and compiled by Jan Mark Sloman*.

De él y de su contraste con lo desarrollado de la fase de Gimansia de nuestro Protocolo se derivaron diversas aportaciones. Tal documento puede consultarse en los anexos. No obstante, realizaremos aquí un breve análisis.

Está dividido en diez partes más un anexo. Veamos el contenido de cada una de ellas.

1ª parte: Escala modelo Galamian –en tres octavas- con ejercicios de aceleración sobre pulso a 60 B.P.M.

2ª parte: Diecinueve combinaciones rítmicas para trabajar sobre el modelo de la parte primera. Incluye arcos ligados y articulaciones de arco sueltas. Estos ejercicios son tomados de Galamian, con inclusión de sus famosas combinaciones rítmicas para el desarrollo de la *correlación*.

3ª parte: Doce opciones de las principales combinaciones de arco. Éstas han de interpretarse comenzando arco arriba y arco abajo.

4ª parte: Espacio abierto, con modelos de combinación de arco, para aplicarlos de forma sistemática a los pasajes problemáticos del repertorio.

5ª parte: Dividida a su vez en dos. A) Estudio de arpeggios, extraído de la Op.1 de O. Sévcik, con las combinaciones rítmicas –simplificadas– de las partes anteriores. B) Estudio de las escalas, terceras quebradas, arpeggios y cromáticas en una sola cuerda, extraído de *The Scale System* de C. Flesch.

6ª Parte: Dividida a su vez en tres. A) Trabajo de los acordes de tres y cuatro notas y su desarrollo en bariolage. Extraído de los *36 estudios para violín solo* de Fiorillo. B) Sobre el estudio nº 7 de R. Kreutzer, cuarenta y cuatro variaciones de combinaciones de arco –dentro del ámbito de la problemática del cambio de cuerda y bariolage– para su desarrollo en el mismo. C) El mismo estudio de Kreutzer con los golpes de arco específicos: *Martelé* y *Collé*.

7ª parte: Dividida a su vez en cuatro partes: A) Ejercicios para el desarrollo del primer dedo como dedo-guía, con dos ejercicios extraídos de la Op.12 de D. C. Dounis. B) Ejercicios para la entonación extraídos de la misma Op. 12 de Dounis, en la línea del desarrollo de los arpeggios en una sola cuerda de Flesch. C) Ejercicios para la independencia de los dedos intermedios al marco base, extraídos de la misma colección (Op. 12 de Dounis). D) Ejercicios para la agilidad de la mano izquierda, con tres ejercicios de la Op. 20 de H. E. Kayser –1, 4 y 22– y dos –1 y 9– de los *42 estudios-caprichos para violín solo* de R. Kreutzer.

8ª Parte: Dobles cuerdas. Escalas y ejercicios basados en el *The Scale System* de C. Flesch y los anexos de Max Rostal de su edición anglosajona. Se tratan octavas, segundas, cuartas, terceras (en diferentes modalidades), sextas, octavas digitadas (en varias modalidades) y décimas.

9ª Parte: Ejercicios para el vibrato, tanto en notas simples como en octavas (sobre el estudio segundo de los *42 estudios-caprichos para violín solo* de R. Kreutzer). Se trabaja sistema de aceleración análogo a lo trabajado en la parte 1ª.

10ª Parte: Ejercicios para el trino. Sobre el estudio de los números 9 y 15 de los *42 estudios-caprichos para violín solo* de R. Kreutzer.

Anexo: *The Sloman Scale Chart*. Sistema por el cual, por añadidura a todo lo expuesto con anterioridad, cada día se trabaja un sistema completo de escalas –lo relativo a las escalas de las partes ya expuestas– en 14 tonalidades diferentes, según el modelo adjunto (ver anexos), todo ello en ciclos de veintiocho días.

Resulta un hecho extraordinario comprobar cómo, sin contacto previo, y proviniendo de caminos tan dispares, puedan generarse sistemas tan similares. Las semejanzas y paralelismos entre la fase de Gimnasia y el sistema presentado por el profesor Sloman son casi totales en lo que a elementos y fundamentos teóricos se refiere. Todos los teóricos aplicados por Sloman son base, a su vez del Protocolo, a excepción de uno, Dounis, que sin embargo, plantea unos ejercicios gemelos a los empleados por Ramos-Mejía o Sfilio, que sí han constituido base para la fase de Gimnasia del Protocolo. Ambos sistemas aspiran a constituir un resumen funcional y operativo de la técnica base, y ambos asumen un papel muy concreto, el de ser preparación para la interpretación, es decir, un vehículo, nunca un fin en sí mismo.

No obstante, existen notables diferencias conceptuales: Frente a lo expuesto por Sloman, que es una unidad de trabajo en sí misma, la fase de Gimnasia es un paso organizado dentro de un todo mayor que trata de ser una respuesta integral al trabajo del estudiante. El trabajo propuesto por Sloman se basa en elementos del lenguaje musical –que como veíamos en la descripción del Protocolo es la vía tradicional-, frente a la opción del presente estudio que supone un significativo cambio al respecto al tratar los movimientos y gestos técnicos precisamente como tales, es decir, fuera de convencionalismos musicales, para comprender mejor sus bases psicomotrices, a la vez que optimizamos el tiempo de estudio ya que evitamos redundancias en el estudio –distintas realidades musicales pueden compartir gestos y movimientos idénticos o análogos-.

En el sentido de lo últimamente expresado, la fase de Gimnasia busca reducir al máximo el tiempo de estudio. Tal problemática parece no estar presente en el sistema de enseñanza superior norteamericano, por lo que la expresión de contenidos es *de máximos*, o en otras palabras, si la mínima expresión de los elementos técnicos tradicionales expresados en el Protocolo en la fase de Gimnasia, a suscitado entre los sujetos experimentales la demanda de más tiempo, así como los comentarios en el sentido de *no nos da tiempo*, lo propuesto por el profesor Sloman está fuera de lo aplicable en nuestro contexto ya que requeriría un empleo temporal diario muy superior.

Otra notable diferencia está en el diseño de los ejercicios, que es, a su vez, reflejo del diferente concepto motor –lenguaje musical versus realidad motriz-. Frente a la recuperación literal de diferentes estudios o fragmentos de tratados clásicos para violín, la fase de Gimnasia del Protocolo esta creada de forma expresa con el único objetivo de resaltar las necesidades técnico-ergonómicas y gestuales

perseguidas en el objetivo correspondiente. Éste hecho es de suma importancia ya que en el primero de los casos, actúan sobre el estudiante más variables de las que se pretenden trabajar, es decir, si consideramos el trabajo de forma científica, el ideal sería aislar de forma precisa el objetivo que perseguimos. Si el diseño es específico, será más sencillo eliminar dificultades ajenas, por el contrario, la metodología clásica no perseguía tal aislamiento total, sino que siempre prevalecía cierto sentido artístico global. En este sentido, si bien en los ejercicios elegidos por Sloman existe un porcentaje elevadísimo del objeto perseguido, se introducen otros elementos musicales que pueden alcanzar a inferir en el trabajo.

Sin duda alguna, la experiencia fue un enriquecimiento mutuo. En lo que respecta a las aportaciones al Protocolo por parte del sistema del profesor Sloman, hay que destacar dos elementos que no habían sido incluidos en un principio y que constituyen un incremento muy significativo en la validez de la metodología. Ambos ya han sido descritos de forma amplia en los epígrafes oportunos del capítulo II. 3. 3.

Por un lado, la importancia de las extensiones y excepciones del marco base. En efecto, la casuística artística es muy amplia a la hora de tratar este tipo de ampliaciones o reducciones del marco base. Si bien en el sistema se trabajan en forma de estándares de dobles cuerdas (octavas digitadas y décimas), el trabajo aplicado en el Protocolo se desarrolla en su mecánica motriz del desplazamiento que realiza tanto el primer como el cuarto dedo (ver Objetivo 10, epígrafe II. 3.3.1.4.11).

Por otro lado, la importancia del estudio del colé (o *collé*) como golpe base de gran importancia en la interpretación. Tanto por su propia aplicación práctica -profusa en la escuela francesa- como por los beneficios gesto-técnicos que genera su estudio, es un trabajo ciertamente insustituible. Ello fue incluido en el trabajo específico de la producción del sonido del objetivo denominado preparación (II. 3.3.1.4.1) así como en diferentes variantes de otros objetivos, junto con los golpes de arco más importantes.

Para finalizar este bloque, faltaría resaltar que no sólo existe una diferencia en lo referido a la diferencia de concepto entre elementos musicales y elementos motrices, sino que en la elaboración de la Gimnasia, la *pirámide de la afinación* rige el orden global. En el caso de lo propuesto por Sloman, la dinámica rectora de basa en el arco y la sonoridad.

Sobre el segundo bloque: Si el primero trataba de la preparación a la interpretación, el segundo abordaba la problemática de la interpretación en sí, en especial de su método de estudio.

Como mencionábamos anteriormente, al final de las Master Class se grabó una entrevista que resumía gran parte de las aportaciones realizadas, pero no sólo fue registrado esto. Durante todo el encuentro se grabaron todas las clases posibles donde se desgranaba su propia filosofía al respecto²⁹⁴ (ver anexos).

Sería excesivamente extenso tratar aquí de forma pormenorizada el contenido de las mismas (un total de más de cuarenta horas de grabación), pero sí resulta relevante destacar de forma resumida y esquemática las esenciales de sus planteamientos, ya que constituyen un apoyo de autoridad muy notable para los planteamientos de la Tesis, en general, y del Protocolo, en particular.

Podemos esquematizar la docencia de Jan Mark Sloman en los siguientes puntos:

- La interpretación es un reflejo directo de los que se ha trabajado, tanto en sus aspectos de procedimiento como en los de cualidad.
- Se estudia exactamente como debe interpretarse, no existen procesos derivados, sino caminos constructivos que desembocan en la interpretación.
- El papel de la afinación es de suma importancia. Además de su valor artístico, su trabajo específico describe una actitud muy positiva del estudiante frente al violín y a la pieza; la pulcritud y control sobre los elementos más pequeños.
- En la carrera hacia la actividad profesional del intérprete de violín, no existen atajos. La metodología es un elemento que se reinterpreta cada cierto tiempo y debe estar en continuo proceso de revisión y mejora, pero los elementos clásicos de la técnica no pueden dejarse atrás, constituyen el conocimiento colectivo de una cantidad ingente de experiencias únicas puestas a nuestro servicio.

²⁹⁴ Tales grabaciones se realizaron dentro del proyecto de innovación educativa titulado “Constitución de un archivo audio-visual de las actividades del Departamento de Cuerda del Conservatorio Superior de Música de Córdoba”, auspiciado por la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde el autor de la Tesis era partícipe y cuya coordinación corría a cargo del profesor de violín D. Francisco Montalvo.

- En el sentido anteriormente expresado, el estudiante requiere de muchas horas diarias de dedicación al estudio de la práctica interpretativa, tanto en lo que ha técnica clásica se refiere (trabajo del conocimiento tradicional) como en sus aplicaciones prácticas al repertorio.
- La gesto postural es un condicionante irreversible si está defectuoso, si bien existen tantas formas de interpretar – artísticamente- como artistas, las escuelas de violín han desarrollado modelos empíricos tan perfeccionados que nada resulta fácilmente sustituible o susceptible de ser obviado. La higiene postural genera, en especial en el arco, una mecánica de producción de sonido destinada a la belleza y al control de los movimientos, donde el trabajo del *són filé* es un proceso ineludible.

Como vemos, todos y cada uno de estos planteamientos son susceptibles de ser integrados en el contexto establecido por el Protocolo. La necesidad temporal aludida por el profesor Sloman entra en conflicto de forma directa con la realidad vivida en nuestro Sistema de Enseñanza Superior (como se ha planteado en más de una ocasión en el presente trabajo) lo que viene a reafirmar uno de los pilares motores de la investigación: La necesidad de optimizar el limitadísimo tiempo de estudio de los alumnos de Grado Superior sin con ello entrar en *atajos* vacíos de contenido.

A lo largo de las conclusiones, se volverá a tratar todas las aportaciones aquí expresadas, ya que suponen un respaldo de calidad a la hora de dar por válidas las hipótesis que el presente estudio defiende.

PARTE CUARTA: CONCLUSIONES

IV. 1.- Conclusiones

IV. 1.1.- Conclusiones derivadas de la validación de las hipótesis de partida y el estudio de las variables de la investigación.

La presente Tesis Doctoral ha puesto de manifiesto, por medio de un método de investigación diseñado de forma expresa para la temática y contexto específico en el que se extendía la problemática a estudio, las siguientes afirmaciones, concluyendo la *búsqueda del vestigio* que originó el proceso:

- Dado el contexto educativo específico de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía, en general, y del Conservatorio Superior de Córdoba, como caso particular, los estudiantes de la especialidad de Violín muestran una metodología de trabajo individual y de planificación del estudio no adaptada a las necesidades del grado y del currículo.
- La Metodología Tradicional de Enseñanza de Violín –en particular la empleada en nuestros conservatorios- es un vehículo obsoleto a la hora de afrontar las características de nuestro Sistema Público de Enseñanza Superior Artística, donde la carga lectiva es muy elevada y el escaso tiempo disponible para el estudio desnaturaliza tanto sus principios estructurales como sus principios teóricos.
- Los nuevos modelos de estudiante y de realidad educativa nos reclaman nuevas estrategias que conduzcan a la excelencia artística, la validez profesional frente al mundo laboral y, como característica propia de la rama interpretativa, a la idea del Perfeccionamiento Musical como constante en la sistemática del futuro músico y profesor.
- La realidad interpretativa es de extrema complejidad, donde intervienen elementos epistemológicos de muy diversa procedencia y requiere de habilidades muy precisas y concretas, con necesidades específicas de procedimiento y la consideración de técnicas de entrenamiento muy depuradas. Por ello, con objeto de desarrollar la nueva metodología, se constata que hay que fundamentarla en un orden específico, que jerarquice y distribuya las líneas de trabajo, como única forma de optimizar el tiempo y crear un modelo de trabajo funcional.

- La “*Pirámide de Afinación*” -teoría por la que se establece un *gradiente de afinación* a lo largo del proceso de trabajo de una pieza musical- queda validada como modelo útil de orden jerárquico de las cuestiones y elementos propios de la interpretación. Sus bases teóricas y su toma raíz en la realidad de la praxis instrumental y de la problemática experimentada por los estudiantes, proporciona una filosofía rectora versátil y estructurada para facilitar la consecución de los objetivos propios del Perfeccionamiento Musical de forma independiente al nivel y capacidades del sujeto que la desarrolla.
- El Protocolo de Estudio propuesto en la presente Tesis Doctoral es la respuesta a la demanda de una nueva metodología para la especialidad de Violín en nuestra realidad contemporánea. La teoría de *La Pirámide de Afinación* rige su estructura y da naturaleza a su procedimiento.
- Se ha demostrado, por medio de un sustrato teórico y de argumentación documental, que el Protocolo de Estudio es una síntesis de los principios fundamentales de la Metodología Tradicional-Histórica de enseñanza del violín. Recoge su integralidad conceptual y la sitúa dentro del marco de la Pirámide de Afinación. Con ello se ha logrado, en el diseño de la nueva propuesta metodológica, los siguientes objetivos:
 1. Dar continuidad a la tradición y al concepto de *Escuela Violinística*.
 2. No perder la sabiduría empírica acumulada durante siglos de experimentación y práctica.
 3. Integrar aquellos elementos de origen artístico que ha supuesto un punto de inflexión para las sucesivas evoluciones en la técnica instrumental y que permanecen en la práctica actual en forma de estilo
- Según el diseño experimental realizado, queda validado el Protocolo de Estudio como herramienta metodológica específica eficaz para el contexto dado: Los sujetos a los que se les aplica –en cualquiera de sus variantes de nivel de variable–, experimentan un mayor rendimiento académico y una mejoría técnico-artística significativamente superior a los que permanecen en la metodología habitual.

- La “*Pirámide de Afinación*”, atendiendo a los resultados del experimento, no sólo es una teoría eficaz para mejorar el importante aspecto de la afinación en la interpretación de violín, sino que articula una mejoría integral de los elementos interpretativos, tanto técnicos como de procedimiento y de expresividad artística.

- Los sujetos experimentales que pusieron en marcha las dos variantes de máxima aplicación del Protocolo de Estudio, desarrollaron un sentimiento de seguridad y confianza en aquellos elementos y aspectos trabajados, provocando una mejora de la auto-apreciación que se tenía de la propia interpretación. El incremento de la estima se fundamentó en disponer de herramientas claras que situaban el estado de evolución de la pieza en un punto objetivo, lo que aportaba al estudiante una visión fiable de su situación, tanto frente a los pasos aún por recorrer como ante los ya emprendidos y el tramo solucionado. Dominar la información del *estado de la situación* eliminaba tensión y reafirmaba el esfuerzo realizado, dotándolo de sentido, a la vez que era estímulo para retos ulteriores. La confianza de los logros puntuales –fruto de la objetivación del proceso y la concentración de trabajos sobre metas plausibles de antemano– produjo en la práctica totalidad de los casos, un hecho de notable importancia y beneficio cara a la puesta en escena, donde el estudiante se sentía más capacitado para afrontar los nervios propios del momento, destacando, unánime y explícitamente, el *autocontrol* como una de las repercusiones más significativas de la nueva metodología.

- Atendiendo al efecto que la puesta en marcha del Protocolo produjo en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el devenir natural de las clases, ha de calificarse como de muy relevante. Se comprueba que el diseño y contenido del Protocolo potencian, por un lado, la independencia y autonomía del estudiante ante la preparación del repertorio propio de la programación de la asignatura, al constituir una herramienta integral que le hace recuperar, de forma práctica, todos los conocimientos ya adquiridos en su formación precedente en las materias que conforman su historial académico. Por otro, esta independencia en lo que a preparación técnica supone, así como los aspectos epistemológicos de la ejecución violinística, posibilitó que la relación profesor-alumno se concentre en aspectos puramente artísticos y de musicalidad, objetivo primordial del Grado y la razón de los estudios superiores de Música. Se pasó de modelos de clase centrados en relacionar las problemáticas del estudiante

frente a la pieza en estudio y sus lagunas de preparación, a un modelo de intercambio de experiencias, así como el deseado debate estético que se presupone frente a la interpretación artística previa al ejercicio laboral. Se erradicaron correcciones de lectura y se potenció la auto-crítica constructiva en materia agógica. Podemos afirmar que el patrón de clase y de relación profesor-alumno que produce la aplicación del Protocolo está alejado de la Lección Magistral y del Criterio de Autoridad, fomentando, por el contrario, una dinámica más participativa.

- Se ha constatado la validez del empleo de recursos objetivos y tecnológicos tales como el *afinador cromático electrónico*. Su empleo, además de proporcionar un patrón de afinación exacto frente a contaminaciones de percepción o recuerdo, así como las derivadas de fenómenos acústicos o la imperfección intrínseca de los métodos tradicionales de comprobación de entonación frente al Temperamento Igual, a generado resultados positivos en la disciplina y observación de la fenomenología de la afinación, sobre la calidad del sonido, el desarrollo de la memoria auditiva en su relación con la altura de los sonidos –acercando a los estudiantes a modelos absolutos del discriminación del temperamento-, como al fomento de hábitos posturales de gran valor técnico, como la consolidación de patrones gestuales en la mano izquierda, uso de referencias permanentes, aspectos de articulación de la pulsación y seguridad de la misma en técnicas específicas como el *vibrato*, las dobles cuerdas y los desmangues.
- El incremento significativo que han experimentado los sujetos a los que se les ha aplicado el Protocolo respecto a los sujetos control y quasi-control, se ha producido con una acción metodológica que se ha integrado dentro de la realidad que se vive en los Conservatorios Superiores del Sistema de Público Andaluz -currículo, contexto socio-cultural, ambiente y relaciones inter-académicas, usos y costumbres- sin modificación de hábitos vitales. Es, pues, una planificación no hiriente y de fácil generalización, respetuosa a la idiosincrasia de nuestra sociedad, sin óbice de la necesidad de auto-crítica constructiva que debemos ejercer sobre nuestra realidad en aras de su mejora constante y la debida corrección de defectos. Si bien el Protocolo se ha basado en la Metodología Tradicional así como en las investigaciones más relevantes de la actualidad y de los modelos de enseñanza más exitosos a nivel internacional, su elaboración ha sido expresa para nuestro espacio educativo. No estamos ante una importación metodológica o una adaptación. Novedosamente en el área de la educación musical instrumental de Grado Superior, los andaluces cogemos las riendas de nuestro destino y diseñamos nuestro

propio ideario y nuestra forma de proceder atendiendo a los valores y condicionantes intrínsecos. Y ello se constata que funciona, que es útil y que se integra en los sujetos experimentales de forma exitosa en un tiempo muy reducido; tan sólo un mes.

- Todos los sujetos experimentales de alto nivel de variable coinciden en valorar como mejor, más provechosa para su desarrollo, la nueva metodología propuesta frente a la tradicional. Ante el hábito de más de diez años de práctica en la metodología tradicional, la planificación ordenada de objetivos y estrategias de trabajo según el criterio del *gradiente de afinación* (Protocolo) puesta en marcha en tan sólo cuatro semanas de trabajo, ha obtenido el respaldo y la consiguiente adopción como método principal de trabajo por parte de los estudiantes.

El Protocolo, en su doble condición teórica y práctica, ha quedado validado según el diseño establecido. Ha sumado todos los respaldos y obtenido los resultados adecuados en el proceso experimental. Es decir, además de haberse descrito ampliamente los fundamentos teóricos sobre lo que se edificaba la propuesta metodológica, y habiendo observado su verosimilitud, las tres visiones de evaluación descritas en el diseño experimental como vehículo de validación han ratificado las premisas originarias. Podemos afirmar, pues, que lo que se expresaba en el punto I.2. en forma de hipótesis de trabajo y variables a estudio, ahora son hechos validados y plausibles de constituir aseveración. En este sentido se han expresado las precedentes afirmaciones.

IV. 1.2.- Conclusiones derivadas del proceso de investigación, al margen de las premisas originarias.

El vasto espacio cognitivo que la redacción de la tesis ha precisado recorrer -en aras de dar fundamento a las hipótesis y a los procedimientos empleados en la investigación- ha proporcionado la oportunidad de contrastar gran número de datos e información que han servido de hilo argumentativo para el autor.

La redacción no ha sido una mera narración de hechos y referencias, sino que ha constituido una extensa descripción de ideas y realidades colaterales a la temática objeto de investigación, aportando, por añadidura al diseño experimental, sustento teórico a la propuesta realizada y constituyendo, en su materialización literaria, un fin en sí mismo.

En cada epígrafe se han introducido reflexiones y pre-conclusiones con el objeto de dar continuidad a la trama argumental. Si bien las principales, es decir, aquellas que son evolución estricta y natural de las hipótesis iniciales, están expuestas de forma funcionalmente sintética en el epígrafe anterior, en respeto absoluto a la estructura científica que rige todo trabajo doctoral.

No obstante, además de aquellas que se refieren a aspectos puntuales y que han surgido coyunturalmente en la descripción y redacción de las diferentes partes de la Tesis –en gran medida introducidas por el autor a modo de reflexión–, expresamos a continuación un grupo de ellas que no siendo menos importantes que las derivadas de la hipótesis, han surgido como resultado del proceso de investigación:

- Se constata que las definiciones clásicas y tradicionales de *técnica* que proporcionan los principales autores de métodos y tratados para violín no se corroboran en la experiencia práctica de nuestro contexto educativo. La concentración y potenciación del trabajo técnico sobre unos sujetos determinados no ha desarrollado de forma significativa la apreciación de evolución al respecto de aspectos ergonómicos y técnicos de los estudiantes experimentales, a la vez que tampoco ha constituido un refuerzo significativo sobre la totalidad de los aspectos de la interpretación. Por el contrario, un determinado nivel de variable, donde se ha excluido tal trabajo de forma expresa, sí evoluciona notablemente –incluso a alturas equivalentes a los sujetos con la totalidad de la variable–, a la vez que era un refuerzo integral de todos los elementos propios de la interpretación. Ello era reafirmado por la evaluación externa y la observación directa. Estamos, pues, ante la necesidad de redefinir los principios que sustentan el progreso técnico en la ejecución violinística.
- La técnica en la ejecución violinística, según los resultados del proceso experimental, se genera y desarrolla más por un proceso de adecuación de estrategias específicas al medio en particular que por medio de modelos generales.
- No obstante, tales modelos generales son, según los indicios aquí recogidos, principios esenciales dentro de un marco psicomotriz y de capacidades físicas básicas. Es decir, se ratifica el *enfoque gimnástico* que tales ejercicios obtuvieron por diferentes teóricos y pedagogos del violín que a lo largo de la historia lo han defendido, sin demasiado apoyo al respecto por parte de la generalidad. En la

llamada *técnica tradicional*, rigen procesos motrices expresados en estructuras del lenguaje musical que, sin embargo, deben ser tratados en el contexto proporcionado por la Ciencia de la Actividad Física y el Deporte. En este sentido, es un tratamiento novedoso y original el que el autor realiza en el diseño y elaboración de la Fase de Gimnasia, donde prevalece la realidad motriz y gestual frente a la realidad musical, aportando al estudiante un enfoque más claro y sencillo de asimilar, donde la importancia del ejercicio y su función en el conjunto de la técnica instrumental se presenta por sí misma, no en un contexto que pueda llegar a ser más o menos oportuno o susceptible de ser extrapolado en otras circunstancias prácticas en el ejercicio profesional.

- En nuestro contexto educativo, la carencia de tiempo de estudio suficiente imposibilita el desarrollo correcto de una metodología adecuada a la hora de tratar el tema gimnástico con el rigor necesario, a pesar de contar con las evidencias documentales de su beneficio.
- La "*Pirámide de Afinación*", como gradiente de afinación aplicado directamente al trabajo de una pieza, constituye un vehículo de desarrollo y aprendizaje técnico. Dada la carencia temporal, que anula parte de la funcionalidad del trabajo técnico tradicional e, igualmente, no posibilita un trabajo suficiente de los conceptos gimnástico-gestuales, se observa cómo los sujetos a los que se les aplica el Protocolo –en su variante sin Fase de Gimnasia- igualan o superan (según casos) los resultados de los que emplean el Protocolo en su plenitud. La planificación y la teoría del orden específico basándose en la afinación supone, en las circunstancias dadas, la mejor optimización del esfuerzo en lo que a desarrollo técnico se refiere.
- El Protocolo de Estudio produce mayor efecto positivo sobre los aspectos y problemáticas más pronunciadas en los sujetos experimentales que lo aplican. Especialmente observamos este hecho en la auto-apreciación y en la observación directa, donde las magnitudes de valoración más bajas son las que, con posterioridad a la puesta en marcha del Protocolo, mayor crecimiento experimentan. Tal efecto no es observado en los sujetos de los grupos quasi-control y control, donde las lagunas y puntos e baja calificación permanecen o evolucionan en la media global.

- Encontramos una relación directa entre empleo del Protocolo y la auto-estima del estudiante, mientras que las tendencias habituales de los sujetos de los grupos control es el pesimismo y la auto-calificación negativa.
- Nuestro Sistema Público de Enseñanza Artística está perdiendo talentos. Los datos que emanan del proceso experimental revelan que el crecimiento artístico-técnico porcentual por mes de nuestros estudiantes está situado en cotas muy inferiores a su potencialidad. Al aplicar una metodología más depurada, como la que representa el Protocolo de estudio, observamos cómo los valores de rendimiento de los sujetos a los que se les aplican están muy por encima –muy destacadamente- de los que se desprenden de los sujetos que permanecen en la habitualidad. No hablamos de matices ni de finas magnitudes, sino de amplios márgenes que podrían estar suponiendo el futuro éxito o fracaso profesional de nuestros estudiantes. Particularmente, hablamos que van desde duplicar a cuadruplicar los valores de crecimiento –según nivel de variable- en el caso de la evaluación externa, que los triplican en el caso de la observación directa y de la septuplicación para los sujetos del grupo C y la quintuplicación para los del A en lo que a auto-apreciación se refiere. No podemos negar que la metodología tradicional produce resultados (en márgenes del 8% al 18% de aspectos mejorados y crecimiento mensual), pero ello queda muy superado por los valores que pudiéramos estar barajando de aplicar una metodología diseñada expresamente a las necesidades reales de nuestro sistema.
- La Autoridad educativa competente debe responsabilizarse de este hecho, ya que es, en definitiva, una realidad que tiene su reflejo en la sociedad desde varias perspectivas más allá del propio hecho artístico-cultural. En particular, hablamos de la repercusión económica y laboral que supone graduar a unos profesionales a sabiendas de que están por debajo de su nivel potencial. Frente a profesionales de sistemas donde la metodología aplicada está mejor diseñada y adaptada, y ante la libre competencia de profesionales y artistas que hay en Europa, la inferioridad de nivel efectivo puede dar lugar a situaciones muy desfavorables para nuestra sociedad –ni que decir tiene la repercusión sobre la estima de los estudiantes, así como lo absurdo de mantener un sistema de enseñanza público (con un gasto económico notable) que no revierta su fruto en la realidad del conjunto de la sociedad que lo sustenta-. Lamentablemente, esto no es hipótesis, ya que es una realidad fácilmente observable en Andalucía desde hace ya varios lustros. Por otro lado, estaría su repercusión en el propio sistema educativo. Los licenciados en

Música, futuros profesores, han desarrollado sus capacidades artísticas, epistemológicas y metodológicas a un nivel muy inferior al que hubiera sido posible, transmitiendo este déficit por generaciones. Ambas realidades conducen a la desaparición de la identidad y valor artístico-musical de nuestra cultura andaluza, resignándonos, por falta de simple preparación y método específico, a ser receptores y consumidores de expresión artística, no agentes activos y generadores de modelos válidos, especialmente en lo que a Música Clásica se refiere, su didáctica y su tendencia contemporánea de interpretación.

- El presente trabajo, en general, y el Protocolo de Estudio, en particular, constituye una realidad práctica y científica que debe ser considerada a nivel político-institucional al efecto de lo anteriormente expuesto.
- Paralelamente, la investigación realizada pone de manifiesto las graves contradicciones e incompatibilidades existentes entre el diseño curricular del Grado Superior de Música con las principales líneas de investigación contemporáneas, y sus conclusiones, en el área del Perfeccionamiento Musical, demandándose una revisión integral al respecto.
- La realidad académica violinística andaluza, como integrante de una unidad mayor, la Escuela Española de Violín, es una realidad arraigada en el tiempo, con valores y representantes propios, que entronca la docencia contemporánea en un conjunto histórico vinculado con los más destacados exponentes de la evolución de la metodología para la enseñanza del violín y de su interpretación artística, lo que nos plantea la necesidad y el posicionamiento deontológico de ser dignos continuadores e impulsores futuros.
- Se ha constatado la naturaleza científica de la *praxis musical*, en general, y de su faceta interpretativo-instrumental, en particular, al desarrollar una metodología que iguala elementos de procedimiento con el Método Científico. Las fases del Protocolo definen la búsqueda de vías plausibles para diferentes incógnitas, que, ordenadamente, el músico desvela según una premisa que convina las distintas estrategias habituales en las ciencias experimentales. Creatividad, Método Científico e Interpretación Instrumental están, tras el presente trabajo, relacionadas en un vínculo mucho más estrecho del que se suele pre-establecer por defecto.

Todas estas conclusiones constituyen, junto a las expresadas en el IV. 1.1, el puerto de arribada de las motivaciones e inquietudes que generaron el presente trabajo de investigación.

IV. 1.3.- Nuevas líneas de investigación que surgen tras el presente trabajo.

No podemos entender una investigación sin que ésta sea origen de nuevas inquietudes, en la medida que ningún puerto tiene como única función el ser receptáculo, sino, más bien, facilitar un continuo flujo de enriquecimiento.

Era un principio motor en la motivación del autor el aspirar a abrir un nuevo campo de inquietudes que, a medio o largo plazo, repercutieran en el área docente a la que se dedica en una mejora integral de las condiciones y realidades que la componen. La dignificación de una enseñanza que, poco valorada en nuestro entorno, requiere de hacerse hueco en la comunidad científica general y participar de ella, aportando temáticas y conocimiento, a la vez que debe realizar un esfuerzo para vincular sus procedimientos tradicionales a los estándares y procedimientos científicos y de investigación. La Música, como arte y como industria, es una compleja maraña donde confluyen roles profesionales extremadamente variados, con necesidades y características difícilmente encasillables en generalidades sencillas. Tal variopinta amalgama es, con frecuencia, mal interpretada por una sociedad que no ha sido educada en unos valores de discriminación artística suficiente. La educación es, pues, la apuesta primaria, pero ha de pasar por saber qué educar y cómo, e incluso antes, disponer de los recursos humanos sobre los que trabajar, los músicos que, desde la praxis artística afronten este reto y, al tiempo, su deuda para con la Música y para con la Sociedad en general.

Grandes esfuerzos se han realizado en esta dinámica, pero en su mayoría desde las áreas de la Musicología, la Psicología aplicada, la Educación Musical para estadios de la Educación General Primaria o, en el mejor de los casos, la recuperación del Patrimonio Musical. No cabe la más mínima duda de la importancia de estos avances, pero el presente estudio es un ejemplo de un área muy poco explorada en nuestro país; las investigaciones relacionadas con la Interpretación Musical o la Enseñanza de Nivel Superior, es decir, que se relacionen directamente con la praxis musical desde la óptica del músico práctico.

La *praxis musical* ha sido históricamente denostada, calificada habitualmente como arte menor o simple artificiosidad, excluyéndose

con asiduidad del conjunto de las Artes. Cuando aún hoy hay que emplear largas alocuciones para *ejercer apostolado* acerca de su naturaleza creativa, resulta más importante -y de obligada necesidad- el impulsar los estudios científicos que traten las problemáticas y temáticas específicas que la constituyen y afectan.

Es un buen momento para ello: En los albores de un nuevo marco de educación superior en la Europa unificada que la lógica, la historia y el corazón nos piden -a pesar de las piedras artificiales en el camino que diferentes intereses crean-, en la contemporánea coyuntura económica donde la Música está reclamada en todos y cada uno de los espacios de ocio, cuando la cultura empieza a verse no como un elemento subsidiario sino como una industria capaz de ser rentable, y bajo una realidad universitaria cada vez más integrada en la sociedad para la que es motor y motivación, quizás sea el momento, la ocasión donde músicos capacitados, con experiencia y creatividad, aborden a su realidad como lo que es; una Ciencia, tal y como se reflejaba en las conclusiones del punto IV. 1. 2.

Con esa intención, me satisface el hecho de que en la presente investigación hayan quedado sugeridas o marcadas -aunque tan solo en un sucinto boceto- una serie de realidades y problemáticas sobre las que es susceptible desarrollar nuevos trabajos. Las mismas conclusiones son, de facto, arranque natural para futuras Tesis Doctorales, sea tanto para validarlas en diferentes contextos o como puntos de partida para futuras controversias o debates científicos.

Expresaré a continuación algunas posibles líneas de investigación derivadas del presente trabajo:

- Defensa de la realidad escolástica musical española. En especial en lo relacionado con la pedagogía instrumental. Profundización de su conocimiento y puesta en valor.
- Uso de las nuevas tecnologías en los procesos educativos musicales clásicos y de perfeccionamiento instrumental.
- Investigaciones que profundicen en la íntima relación entre Actividad Física y Ejecución Musical, especialmente en el vínculo aquí establecido en torno a la Teoría del Entrenamiento.
- La necesidad de elaborar trabajos, actualizados en sus conceptos y creados específicamente para nuestro contexto educativo, para

aportar material didáctico para los Grados Medio y Superior de la enseñanza profesional de la Música en la especialidad de violín, actualmente muy abandonados y con graves lagunas bibliográficas en lengua española.

- Desarrollar mecanismos de integración y coordinación docente entre los diferentes centros de estudios superiores musicales de Andalucía, ya que, en la actualidad, si bien comparten un mismo marco educativo, laboral, cultural y social, no existe una unidad de criterios ni de política académico-didáctica, con las consiguientes singularidades y problemáticas que ello puede llevar a producir.
- Fomento de las investigaciones científicas relacionadas con la interpretación musical y las materias propias de los Conservatorios Superiores, en previsión del próximo desarrollo de programas de Tercer Ciclo y Doctorado en el seno de los mismos Conservatorios.

Pero, por su importancia para el autor y por su estrecha relación con la presente Tesis, se antoja imprescindible:

- Dado que se ha demostrado la validez del Protocolo, y en circunstancias de su aplicación indefinida en el Sistema Público Andaluz, se requiere estudiar la reestructuración de las Programaciones Didácticas de los cursos de violín del Grado Superior de forma integral, en aras de poder obtener el máximo rendimiento posible de la nueva metodología implantada.
- Si bien el presente estudio aporta notables garantías estadísticas para su extrapolación al contexto andaluz, en previsión de una generalización en otros ámbitos, niveles y espacios geográficos, requerimos extender el experimento para determinar nuevas variables extrañas relativas a las varianzas del contexto particular y completar o adaptar el procedimiento global.
- Un Protocolo para optimizar el rendimiento académico y artístico de unos estudiantes es una investigación de gran interés, y está basada en las plausibles posibilidades del docente frente a la realidad que le toca vivir. Pero, como objetivo de futuro, debemos trabajar en la línea del diseño del propio currículo, del contexto mismo. Como docentes, artistas, músicos e investigadores de la Ciencia de la Educación, hay que incidir sobre él, no ser agentes

paliativos, sino elementos activos de nuestro propio paisaje cultural y educativo. Como se ha analizado en la redacción de la Tesis, el actual diseño curricular es inverosímil. Es, pues, una línea prioritaria de trabajo.

ANEXO I:
PARTITURAS DE LA FASE DE
GIMNASIA DEL PROTOCOLO DE
ESTUDIO

ÍNDICE DEL ANEXO I

SON FILÉ.....	617
BARIOLAGE.....	619
OBJETIVO 1 – EJERCICIO 1.....	621
OBJETIVO 1 – EJERCICIO 2.....	622
OBJETIVO 2 – EJERCICIO 1.....	623
OBJETIVO 2 – EJERCICIO 2.....	624
OBJETIVO 2 – EJERCICIO 3.....	625
OBJETIVO 2 – EJERCICIO 4.....	627
OBJETIVO 2 – EJERCICIO 5.....	629
OBJETIVO 3 – EJERCICIO 1.....	631
OBJETIVO 3 – EJERCICIO 2.....	632
OBJETIVO 3 – EJERCICIO 3.....	633
OBJETIVO 3 – EJERCICIO 4.....	634
OBJETIVO 4 – EJERCICIO 1.....	635
OBJETIVO 5 – EJERCICIO 1.....	637
OBJETIVO 5 – EJERCICIO 2.....	638
OBJETIVO 6 – EJERCICIO 1.....	639
OBJETIVO 7 – EJERCICIO 1.....	641
OBJETIVO 7 – EJERCICIO 2.....	642
OBJETIVO 8 – EJERCICIO 1.....	643
OBJETIVO 8 – EJERCICIO 2.....	644
OBJETIVO 8 – EJERCICIO 3.....	645
OBJETIVO 9 – EJERCICIO 1.....	647
OBJETIVO 9 – EJERCICIO 2.....	648
OBJETIVO 10 – EJERCICIO 1.....	649
OBJETIVO 10 – EJERCICIO 2.....	650
OBJETIVO 10 – EJERCICIO 3 (OP. 12 – D. C. DOUNIS).....	651
OBJETIVO 10 – EJERCICIO 4 (JAN MARK SLOMAN).....	652

Nota: Todas las partituras del presente Anexo I son originales del Autor, a excepción del
Objetivo 10, Ejercicios 3 y 4, según relación precedente.

Son filé

1 *Todo lo lento posible*

9

17

26 *y sigue*

33

2

3

4

Se realizará según dinámicas y arcos expresados en los Ejemplos 93 y 94 de "Interpretación y Enseñanza del Violín" de I. Galamian. (págs. 136 y 137).

- 5** Trabajaremos también con este esquema aquellos golpes de arco esenciales que inciden en la calidad de la articulación y del sonido. Martelé (todo el arco y en subdivisiones), detaché (todo el arco, en subdivisiones y combinado; todo el arco más mitad superior y todo el arco más mitad inferior), saltillo y spiccato.

Bariolage

1 *Muy lento*

7 **2** Variantes: (2.b) Invertir el orden de la nota lenta. (2.c) Introducción de los Ritmos de Galamian.

12

17 **3**

20

23 **4**

29 **5**

32

34

Objetivo 1

Ejercicio 1

Los trinos con cuarto dedo se empezarán por la nota real y serán descendentes.

8

15

22

30

37

44

51

60

66

Realizar en todas las cuerdas.

El trino debe de entenderse como la pulsación más rápida posible sin tensión y con la máxima legibilidad articulatoria.

Objetivo 1

Ejercicio 2

$\text{♩} = 60$

simile

6

12

The musical score is written on a single treble clef staff. It begins with a common time signature (C) and a tempo marking of a quarter note equal to 60 (♩ = 60). The first five measures are marked with a 'simile' instruction. The notes are: C4 (half), D4 (half), E4 (half), F#4 (half), and G4 (half). The sixth measure contains a whole note G4. The seventh measure contains a whole note F#4. The eighth measure contains a whole note E4. The ninth measure contains a whole note D4. The tenth measure contains a whole note C4. The eleventh measure contains a whole note B3. The twelfth measure contains a whole note A3. The thirteenth measure contains a whole note G3. The fourteenth measure contains a whole note F#3. The fifteenth measure contains a whole note E3. The sixteenth measure contains a whole note D3. The seventeenth measure contains a whole note C3. The eighteenth measure contains a whole note B2. The nineteenth measure contains a whole note A2. The twentieth measure contains a whole note G2. The score ends with a double bar line.

Realizar en todas las cuerdas.

Objetivo 2

Ejercicio 1

6

0+1 0+1+2 0+1+2+3 0+1+2+3+4 0

0+1 0+1+2 0+1+2+3 0+1+2+3+4 0

Realizarlo en los siete planos cordales.

Objetivo 2

Ejercicio 2

sempre simile *etc*

5

11

Realizar en todas las cuerdas

Objetivo 2

1 Muy Lentamente

Ejercicio 3

4

8

11

15

18

22

25

29

35

simile

simile

2

Measures 41-46 of the piece 'The Rose Tree' are shown. Measures 41-45 are in G major, and measure 46 is in E minor. The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The melody consists of eighth and quarter notes with slurs and ties. The bass line consists of quarter notes. The piece ends with a double bar line in measure 46.

NOTA: Para comenzar a trabajar el presente ejercicio, es aconsejable dar a la segunda nota de la ligadura mayor mensura, como por ejemplo una relación de corchea y negra con puntillo.

2 Variante: Realizar el mismo ejercicio con Quintas Justas pisadas de forma simultánea.

Objetivo 2

Ejercicio 4

0 1

3 1

5 1

7 1

9 1

11 1

13 2

15 2

17 2

19 2

21 3

sigue

2

23

25

27

29

31

33

4 3 3 2 2 1 1

Realizar, replicadamente, el presente ejercicio en todas las cuerdas.

Objetivo 2

Ejercicio 5

The musical score for Ejercicio 5 consists of five staves of music in treble clef. The first staff contains a sequence of eighth notes with fingerings: 1 2 1 1 1 2 1 1 1 3 1 1. Above the staff is the instruction *digitación análoga siempre*. The second staff continues the sequence with fingerings: 1 1(D) 1 1(G) 1 2(D) 1 2(G) 1 2(D) 1 1(G) 1 3(D) 1 1(G) 1 3(D) 1 1(G) 1 4(D) 1 1(G). The third staff begins with the instruction *digitación análoga siempre* and contains a sequence of eighth notes with fingerings: 2 3/2 4/2. The fourth staff contains a sequence of eighth notes with fingerings: 3 3/2. The fifth staff contains a sequence of eighth notes with fingerings: 4.

Objetivo 3

Ejercicio 1

4

(siempre jugando con cuerdas al aire)

7

10

13

Objetivo 3

Ejercicio 2

0 1 0 (siempre jugando con cuerdas al aire)

4

0 1
2ª y demás (0 2)

7

0 1
2ª (0 2)
3ª y demás (0 3)

10

13

0 1
2ª (0 2)
3ª (0 3)
4ª (0 4)

17

20

23

Repetir cuatro veces.

Objetivo 3

- 1** Sobre la base del ejercicio primero del presente objetivo, cada dedo pisa la 5ª justa.



- 2** Variante: Una vez dominado el ejercicio según la variante primera, se aconseja trabajar el mismo concepto (5ªs Justas) con la secuencia base del segundo ejercicio del presente objetivo.

Objetivo 3

1

Sobre la base del ejercicio 5.1.cada dedo pisa la 6ª Mayor.

Ejercicio 4



3



2

Variante: Ejecutar lo expresado en la primera variante en 6^{as} Menores.

3

Variante: Una vez dominado el ejercicio según la variante primera, se aconseja trabajar el mismo concepto (6^{as} Mayores y Menores) con la secuencia base del segundo ejercicio del presente objetivo.

Objetivo 4

Ejercicio 1

3

5 Siempre 1ª repetición en Mayor y 2ª en Menor.

10

13

sigue igual

Repetir el ejercicio en las cuatro cuerdas.

Objetivo 5

Ejercicio 1

0 1 0 1 2 1 1 2 1 1 2 1 *simile* 2 1 2 *sigue*

3

2 1 2 2 1 2 2 1 2 *simile*

5

1 2 1 1 2 1 *simile* 2 1 2 2 *simile*

7

10

3 4 3 3 *simile*

13

4 3 4 4 *simile*

15

Repetir en las cuatro cuerdas

Objetivo 5

[illegible]

Repetir en las cuatro cuerdas.

Objetivo 6

Ejercicio 1

4 Igual modelo de digitación

7 *simile*

11

Repetir, según el modelo de escalas cromáticas de una octava del presente ejercicio, partiendo desde la cuerda en Sol/Re y La/Mi.

Objetivo 7

Ejercicio 1

1ª posición

6

12

Repetir en Re/La y Sol/Re. Trabajar observando la colocación del codo y del dedo.

Objetivo 7

Modelo de escalas: "Escalas y Arpeggios" de C. Flesch.

Ejercicio 2

0 1 2 3 1 *simile*

3 *etc ...*

Repetir en las diferentes cuerdas.

Objetivo 8

Ejercicio 1

A *En la cuerda Sol*

5

10

B *3 sigue*

15

20

C

25 *2 4 sigue*

Una vez dominado el movimiento, podremos iniciar escalas cromáticas desde cualquier nota. Realizar el mismo ejercicio desde los planos cordales Re / La y La / Mi.

Variantes

Según los modelos ya expresados (A, B y C), realizar el mismo ejercicio con distintas interválicas: 3^{as} Menores, 6^{as} -Mayores y Menores-, 4^{as} y 2^{as}.

Superada la dificultad del cromatismo, se realizarán tipos de desmangue diferentes a criterio del estudiante: Arpeggios, por tonos, modos, etc.

Objetivo 8

Ejercicio 2

Siempre sobre Re / La

port.

gliss.

port.

gliss.

port.

gliss.

...

Etc. hasta completar cromática.

Variantes

Realizar las mismas variantes que en el ejercicio primero del presente objetivo.

Objetivo 8

Sobre la base de la escala cromática de Do en una octava. Plano Sol / Re.

Ejercicio 3

Etcétera.

Repetir en los planos cordales Re / La y La / Mi.

Objetivo 9

1

Ejercicio 1

siempre digitación 1 2 3 4 en las cuatro cuerdas

- 2** El estudiante aplicará aquellas articulaciones que considere oportunas o que sean motivo de atención en su repertorio artístico.
- 3** Una vez dominadas las variantes 1 y 2, se trabajará en acordes (2+2, 3+2 y cuádruples).
- 4** En las variantes anteriores se trabajarán diferentes formaciones. (Ver ejercicio 1 del Objetivo 1)
- 5** Variante sin arco: Posicionar todos los dedos a la vez en cada una de sus disposiciones. Alternar la elevación de cada dedo con la máxima amplitud. Repetir mecánicamente.

Objetivo 9



NOTA: Se ejecutará de forma análoga todas las indicaciones del primer ejercicio del presente objetivo.
☐ Se aplicarán, igualmente, las variantes ya expresadas en el mismo.

Objetivo 10

[illegible]

Repetir en los planos cordales Re / La y Sol / Re.

Objetivo 10

Ejercicio 2

Objetivo 10

On G and D D. C. Dounis, op. 12

The musical score is written for guitar on a single staff in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of 16 measures of music, organized into 8 pairs of measures. Each measure contains a complex melodic line with many eighth and sixteenth notes, often beamed together. Fingering numbers (1-3) are written below the notes. Some measures have a '-4' above them, indicating a fourth fret. The piece ends with a double bar line and a final note on the first line of the staff.

Objetivo 10

The musical score for "Objetivo 10" consists of six staves of music in G major (one sharp). The notation includes various fingering and articulation markings:

- Staff 1:** Features a sequence of notes with fingering numbers 4, 3, 4, 3, 3, 2, 1, 2, etc. Above the staff, the Roman numerals III and IV are indicated.
- Staff 2:** Continues the melodic line with a Roman numeral II above the staff.
- Staff 3:** Continues the melodic line with a Roman numeral I above the staff.
- Staff 4:** Continues the melodic line.
- Staff 5:** Continues the melodic line with a Roman numeral II above the staff.
- Staff 6:** Continues the melodic line with a Roman numeral IV above the staff.

ANEXO II:
RELACIÓN PAGINADA DE FIGURAS
EMPLEADAS, ORGANIZADAS
SEGÚN SU TIPOLOGÍA.

Anexo II. 1.- Esquemas.

Figura 1: Diseño experimental para los grupos de aplicación del Protocolo.....	28
Figura 2: Diseño experimental del Grupo Control.....	28
Figura 3: Método de Investigación específico de la Tesis Doctoral.....	30
Figura 4: Variables.....	35
Figura 12: Genealogía de grandes violinistas de Sárbu.....	116
Figura 13: Evolución del concepto de <i>escuela</i> al de <i>modelo educativo</i>	119
Figura 14: Cuadro comparativo del proceso de especialización y evolución de la técnica del violín con su definición metodológica.....	120
Figura 15: Ejemplo de Método de Investigación empleado por el autor en 2002.....	153
Figura 17: Cuadrante de datos cuantitativos (investigación 2002).....	154
Figura 31: Cuadro-análisis de los aspectos formales de las programaciones de los centros encuestados.....	171
Figura 32: Tratamiento de la cuestión de la afinación en las programaciones encuestadas.....	173
Figura 33: Proceso general del trabajo interpretativo en la Pirámide de Afinación (<i>gradiente de control de la afinación</i>).....	184
Figura 34: Pirámide de Afinación.....	185
Figura 37: Circuito partitura-realidad sonora. Posición determinante de la afinación.....	202
Figura 38: Aportaciones de los métodos clásicos a la enseñanza actual.....	205
Figura 39 : <i>Comparativa Farrel</i>	209
Figura 40: Autores de Tratados y Métodos referenciados en cualquiera de los apartados de las programaciones de la asignatura de Violín de los centros encuestados.....	210
Figura 41: Esquema de la motivación de R. Chaffin y A. Lemieux.....	216
Figura 42: Paralelismo Deportista / Violinista.....	218
Figura 48: Círculo de estimulación y percepción.	230
Figura 49: El movimiento como sistema de procesamiento cognitivo	230
Figura 50: Comparativa Somatognosia / Exterognosia.....	231
Figura 51: Etapas del tratamiento perceptivo.....	243
Figura 52: Proceso de computación.....	244
Figura 53: Principales investigaciones acerca de la <i>Percepción de la Afinación</i>	248
Figura 54: <i>Esquema de Botte</i> -etapas del tratamiento de la información-	251
Figura 55: <i>Proceso de Moore</i>	253
Figura 56: Criterio discriminante de jerarquía tonal	255
Figura 57: Comparativa de diferentes sistemas de entonación o temperamento	257
Figura 58: Diseño Curricular de la especialidad de Violín.....	268

Figura 59: Ejemplo de horario lectivo de un estudiante-tipo.....	270
Figura 60: Esquema conceptual del Currículum académico.....	273
Figura 71: Mecánica de la mano derecha.....	295
Figura 72: Principios fundamentales de la mecánica de la mano derecha.....	295
Figura 73: Producción del Sonido.....	296
Figura 74: Patrones básicos de golpes de arco –ordenados según su gesto mecánico-.....	296
Figura 79: Esquema de ejecución del Ejercicio 1 del Objetivo 1.....	301
Figura 137: Cadena correlativa entre Idea Musical y golpe de arco.....	402
Figura 138: Parámetro de Velocidad.....	402
Figura 162: Estudiantes que participan en la experimentación.....	436
Figura 221: Transcripción respuestas del Sujeto A.1.....	507
Figura 222: Transcripción respuestas del Sujeto A.2.....	507
Figura 223: Transcripción respuestas del Sujeto A.3.....	508
Figura 224: Transcripción respuestas del Sujeto A.4.....	509
Figura 225: Transcripción respuestas del Sujeto B.1.....	509
Figura 226: Transcripción respuestas del Sujeto B.2.....	509
Figura 227: Transcripción respuestas del Sujeto C.1.....	510
Figura 228: Transcripción respuestas del Sujeto C.2.....	510
Figura 229: Cuadrante de resultados s a las preguntas cuantitativas.....	511
Figura 230: Respuestas del cuestionario final. Sujeto D.1.....	514
Figura 231: Respuestas del cuestionario final. Sujeto D.2.....	515
Figura 232: Orden de los sujetos según porcentaje de crecimiento de auto-apreciación.....	516
Figura 236: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto A.1.....	525
Figura 237: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto A.2.....	529
Figura 238: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto A.3.....	534
Figura 239: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto A.4.....	539
Figura 240: Esquema comparativo de los resultados cuantitativos de la observación directa tutorial al Grupo A.....	541
Figura 242: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto B.1.....	546
Figura 243: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto B.2.....	550
Figura 244: Esquema comparativo de los resultados cuantitativos de la observación directa tutorial al Grupo B.....	552
Figura 246: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto C.1.....	556
Figura 247: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto C.2.....	560
Figura 248: Esquema comparativo de los resultados cuantitativos de la observación directa tutorial al Grupo C.....	562

Figura 250: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto D.1.....	565
Figura 251: Cuadro resumen de la observación directa tutorial al sujeto D.2.....	568
Figura 252: Esquema comparativo de los resultados cuantitativos de la observación directa tutorial al Grupo Control.....	570
Figura 270: Resultados de la encuesta final al Profesor Bedmar.....	585
Figura 271: Orden de los sujetos según porcentaje de crecimiento en la evaluación externa.....	586

Anexo II. 2.- Fotografías y dibujos.

Figuras 62: Ejercicios Gimnásticos para violinistas I	282
Figuras 63 y 64: Ejercicios Gimnásticos para violinistas II	283
Figuras 65 y 66: Ejemplos gestuales y de colocación de la mano izquierda	285
Figura 67: Colocación del sujeto en relación a los materiales específicos de trabajo propuestos.....	287
Figura 70: Gesto de flexibilidad de la muñeca y el antebrazo	293
Figura 155: Foto de Cipriano Martínez Rücker.....	422
Figura 156: Foto de Cipriano de Eduardo Lucena.....	422

Anexo II. 3.- Gráficas.

Figura 16: Gráfico de dispersión de los encuestados (investigación del 2002).....	154
Figura 18: Aspecto de mayor dificultad de la asignatura de violín.....	155
Figura 19: ¿Qué te corrige con más frecuencia tu profesor?.....	156
Figura 20: ¿A qué dedicas más tiempo de estudio?.....	157
Figura 21: Instrumentos de mayor facilidad de ejecución a juicio de los alumnos.....	158
Figura 22: Agrupación por tipo de respuesta para corregir la afinación defectuosa...	159
Figura 23: ¿Por qué se desafina?.....	161
Figura 24: Agrupación en tipos de respuestas sobre la definición de técnica violinística.....	162
Figura 25: Estudio íntegro de los tratados, cuadernos o métodos de técnica violinística.....	163
Figura 26: Cualidad más apreciada en un solista.....	165
Figura 27: ¿Te has grabado alguna vez?.....	167
Figura 28: Reacción del alumnado frente a su propia grabación.....	168
Figura 29: Intervalos de mayor dificultad para su afinación.....	169
Figura 30: Intención de dedicación profesional a la música.....	170
Figura 43: Curva de la respuesta al ejercicio físico.....	223

Figura 44: Representación gráfica del <i>Principio de Progresión</i>	224
Figura 45: Representación gráfica del <i>Principio de Variación</i>	225
Figura 46: Representación gráfica del <i>Principio de Acción Inversa</i>	227
Figura 47: Comportamiento de los diferentes ritmos humanos.....	228
Figura 139: Pirámide de Población de la ciudad de Córdoba.....	410
Figura 140: Evolución del paro registrado (números índice).....	411
Figura 141: Parados según grupos de edad y sexo. Comparativa 1998-2004. Córdoba.....	411
Figura 142: Parados según grupos de edad y sexo. Comparativa 1998-2004. Andalucía.....	412
Figura 143: Tasas de variación interanual de Índice General de Precios de Consumo, comparativa entre Córdoba, Andalucía y España.....	412
Figura 144: Inflación acumulada año 2004. Comparativa Córdoba, Andalucía y España.	
Figura 145: Consumo de energía eléctrica por mil habitantes (MWH).....	414
Figura 146: Número de plazas en establecimientos hosteleros por mil habitantes.....	414
Figura 147: Número de líneas telefónicas fijas por mil habitantes.....	415
Figura 148: Número de líneas ADSL por mil habitantes. Año 2004.....	415
Figura 149: Rentas netas declaradas en IRPF por habitante.....	416
Figura 150: ¿Conoce qué es la capitalidad cultural europea?.....	417
Figura 151: ¿Sabe que Córdoba ha decidido ha decidido presentar su candidatura a la Capitalidad Cultural de Europa 2016?.....	417
Figura 152: ¿Se siente identificado, como cordobés, al proyecto?.....	417
Figura 153: Asistencia a eventos escénicos.....	419
Figura 154: Argumentos de no asistencia a eventos escénicos.....	420
Figura 157: Evolución del número total de alumnos de Grado Superior del CSM de Córdoba.....	426
Figura 158: Evolución número de alumnos de violín de Grado Superior del CSM de Córdoba.....	429
Figura 159: Evolución del número de Profesores Titulares de la Cátedra de Violín del CSM de Córdoba.....	430
Figura 160: Evolución del número de asignaturas impartidas en la Cátedra de Violín del CSM de Córdoba.....	431
Figura 161: Evolución del porcentaje de alumnos de la especialidad de Violín sobre el total de los alumnos de Grado Superior del CSM de Córdoba.....	431
Figura 163: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.1.....	441
Figura 164: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.1. relativa a las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario.....	442
Figura 166: Crecimiento porcentual por áreas de conocimiento del sujeto A.1.....	444

Figura 167: Evolución del total de la autoevaluación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.2.....	445
Figura 168: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.2. relativa a las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario....	446
Figura 169: Crecimiento porcentual por áreas de conocimiento del sujeto A.2.....	447
Figura 170: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.3.....	448
Figura 171: Comparativa de la puntuación de auto-evaluación realizada por el sujeto A.3. relativa a las diferentes áreas de conocimiento del cuestionario.....	449
Figura 172: Crecimiento porcentual por áreas de conocimiento del sujeto A.3.....	451
Figura 173: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.4.....	453
Figura 174: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto A.4. relativa a las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario.....	454
Figura 175: Crecimiento porcentual por áreas de conocimiento del sujeto A.4.....	455
Figura 176: Comparativa del total de auto-apreciación de los sujetos del Grupo A....	457
Figura 177: Comparativa crecimiento de la apreciación total. GRUPO A.....	458
Figura 178: Comparativa de la auto-apreciación del área de Ergonomía de los sujetos del Grupo A.....	459
Figura 179: Comparativa del crecimiento de la auto-apreciación del área de Ergonomía. Grupo A.....	460
Figura 180: Comparativa de la auto-apreciación del área de Técnica de los sujetos del Grupo A.....	460
Figura 181: Comparativa del crecimiento de la auto-apreciación del área de Técnica. Grupo A.....	461
Figura 182: Comparativa de la auto-apreciación del área de Lenguaje de los sujetos del Grupo A.....	462
Figura 183: Comparativa del crecimiento de la auto-apreciación del área de Lenguaje. GRUPO A.....	463
Figura 184: Comparativa de la auto-apreciación del área Artística de los sujetos del Grupo A.....	463
Figura 185: Comparativa del crecimiento de la auto-apreciación del área Artística. GRUPO A.....	464
Figura 186: Comparativa de la auto-apreciación de los sujetos del Grupo A en las distintas <i>Tomas de Datos</i>	465
Figura 187: Comparativa del crecimiento de la auto-calificación. GRUPO A.....	466
Figura 188: Comparativa de la valoración personal de los sujetos del Grupo A de la experiencia en cada <i>Toma de Datos</i>	467
Figura 189: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto B.1.....	469

Figura 190: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto B.1. relativa a les diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario.....	470
Figura 191: Comparativa del crecimiento porcentual por áreas de conocimiento. Sujeto B.1.....	472
Figura 192: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto B.2.....	473
Figura 193: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto B.2. relativa a las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario.....	474
Figura 194: Comparativa del crecimiento porcentual por áreas de conocimiento. Sujeto B.2.....	475
Figura 195: Comparativa del total de auto-apreciación de los sujetos del Grupo B.....	476
Figura 196: Comparativa de la auto-apreciación del área de Ergonomía de los sujetos del Grupo B.....	477
Figura 197: Comparativa de la auto-apreciación del área de Técnica de los sujetos del Grupo B.....	478
Figura 198: Comparativa de la auto-apreciación del área de Lenguaje de los sujetos del Grupo B.....	479
Figura 199: Comparativa de la auto-apreciación del área Artística de los sujetos del Grupo B.....	479
Figura 200: Comparativa de la auto-apreciación de los sujetos del Grupo B en las distintas <i>Tomas de Datos</i>	480
Figura 201: Comparativa de la valoración personal de los sujetos del Grupo B de la experiencia en cada <i>Toma de Datos</i>	480
Figura 202: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto C.1.....	482
Figura 203: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto C.1. relativa a las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario.....	484
Figura 204: Comparativa del crecimiento porcentual de las distintas áreas. Sujeto C.1.....	485
Figura 205: Evolución del total de puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto C.2.....	487
Figura 206: Comparativa de la puntuación de auto-apreciación realizada por el sujeto C.2. relativa a las diferentes áreas de conocimiento expresadas en el cuestionario.....	488
Figura 207: Comparativa del crecimiento porcentual por áreas. Sujeto C.2.....	488
Figura 208: Comparativa del total de auto-apreciación de los sujetos del Grupo C....	492
Figura 209: Comparativa crecimiento porcentual de la auto-apreciación. GRUPO C.....	492
Figura 210: Comparativa de la auto-apreciación del área de Ergonomía de los sujetos del Grupo C.....	493
Figura 211: Comparativa del crecimiento porcentual del área de Ergonomía. Grupo C.....	493

Figura 212: Comparativa de la auto-apreciación del área de Técnica de los sujetos del Grupo C.....	494
Figura 213: Comparativa del crecimiento porcentual del área de Técnica. Grupo C.....	494
Figura 214: Comparativa de la auto-apreciación del área de Lenguaje de los sujetos del Grupo C.....	495
Figura 215: Comparativa crecimiento porcentual del área de Lenguaje. Grupo C.....	495
Figura 216: Comparativa de la auto-apreciación del área Artística de los sujetos del Grupo C.....	496
Figura 217: Comparativa crecimiento porcentual del área Artística. Grupo C.....	496
Figura 218: Comparativa de la auto-calificación de los sujetos del Grupo C en las distintas <i>Tomas de Datos</i>	497
Figura 219: Comparativa crecimiento porcentual de la auto-calificación. Grupo C.....	497
Figura 220: Comparativa de la valoración personal de los sujetos del Grupo C acerca de la experiencia en cada <i>Toma de Datos</i>	498
Figura 233: Comparativa del crecimiento medio porcentual de la auto-apreciación de los sujetos experimentales.....	516
Figura 234: Comparativa de crecimiento absoluto de los sujetos experimentales.....	518
Figura 235: Comparativa del crecimiento medio por Grupos Experimentales.....	519
Figura 241: Distribución lineal de los resultados de la observación directa. Grupo A.....	541
Figura 245: Distribución lineal de los resultados de la observación directa. Grupo B.....	552
Figura 249: Distribución lineal de los resultados de la observación directa. Grupo C.....	562
Figura 253: Distribución lineal de los resultados de la observación directa. Grupo Control.....	570
Figura 254: Comparativa de las gráficas lineales de la observación directa. Todos los sujetos.....	572
Figura 255: Gráfica lineal comparada de los sujetos de alta aplicación del nivel de variable.....	573
Figura 256: Gráfica lineal comparada de los sujetos de baja o nula aplicación del nivel de variable.....	574
Figura 257: Comparativa de la evolución porcentual según observación directa.....	575
Figura 258: Crecimiento medio porcentual por grupos. Observación directa.....	576
Figura 259: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto A.1.....	579
Figura 260: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto A.2.....	579
Figura 261: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto A.3.....	580

Figura 262: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto A.4.....	580
Figura 263: Crecimiento comparado de los sujetos del Grupo A.....	581
Figura 264: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto B.1.....	581
Figura 265: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto B.2.....	582
Figura 266: Crecimiento comparado de los sujetos del Grupo B.....	582
Figura 267: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto C.1.....	583
Figura 268: Comparativa de la evaluación externo-sumativa de las Tomas de Datos Inicial y Final del sujeto C.2.....	583
Figura 269: Crecimiento comparado de los sujetos del Grupo C.....	584
Figura 272: Comparativa de porcentaje de crecimiento relativo de los sujetos experimentales según evaluación externa.....	587
Figura 273: Comparativa de la media de crecimiento relativo en evaluación externa por Grupos de Experimentación.....	587

Anexo II. 4.- Partituras.

Figura 5: Ejercicio de desmangue de Geminiani	71
Figura 6: Ejemplo de articulación inversa a la <i>regla del arco abajo</i>	101
Figura 7: Ejemplos de articulación paradigmática; <i>Arco de Viotti</i> y <i>Arco de Paganini</i> ...	104
Figura 8: Escala cromática de Flesch.....	107
Figura 9: Ejemplo acorde de digitación por extensión de Ysaÿe.....	109
Figura 10: Ejemplo de trabajo sistemático del <i>marco base</i> de Woldemar.....	111
Figura 11: Estructuras polifónicas sobre cuatro cuerdas de Spohr	113
Figura 35: Fragmento del primer estudio del método de H. Schradieck, 1900.....	198
Figura 36: Fragmento Op. 7 de O. Sévçik.....	201
Figura 68: Ejemplos de trabajos de dinámica en Són Filé.....	291
Figura 69: Ejemplos de trabajo de la rotación del arco sobre su eje longitudinal	292
Figura 75: Ejercicio para posicionamiento de la mano izquierda de Geminiani.....	298
Figura 76: Ejercicio propuesto por Flesch para el fortalecimiento e independencia de la articulación de los dedos de la mano izquierda.....	299
Figura 77: <i>Formaciones Crickboom</i>	299
Figura 78: Nuevas <i>formaciones</i> integradas en el Protocolo.....	300
Figura 80: Escala de Violín de José de Herrando (facsimil del original de 1756).....	310
Figura 81: Marco Base	312
Figura 82: Fragmento Op. 35 de P. I. Tschaikowski.....	314

Figura 83: Fragmento Estudio número 9 de R. Kreutzer.....	315
Figuras 84 y 85: Fragmentos del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius.....	323
Figuras 86, 87 y 88: Fragmentos de “Aires Bohemios” de Pablo de Sarasate.....	324
Figura 89: Fragmento Op. 1 de N. Paganini.....	325
Figura 90: Fragmento de trabajo de la sucesión polifónica por E. Polo	326
Figura 91: Fragmento de la Op.1 de N. Paganini (Capricho 14).....	327
Figura 92: Fragmento Op.35 de J. Dont (Estudio 1).....	327
Figura 93: Fragmento del Estudio 29 de R. Kreutzer.....	328
Figura 94: Fragmento Op. 1 de N. Paganini (Capricho 16).....	328
Figura 95: Fragmento del Estudio 13 de R. Kreutzer.....	330
Figura 96: Adagio de la Primera Sonata para violín solo de J. S. Bach. Facsímil del original manuscrito por el autor.....	339
Figura 97: Comienzo de la parte solista del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius.....	341
Figura 98: Número tres de ensayo de la parte solista del Concierto en Re Menor para Violín y Orquesta de Jean Sibelius.....	343
Figura 99: Fragmento I de <i>Poème</i> de E. Chausson.....	343
Figura 100: Fragmento II de <i>Poème</i> de E. Chausson.....	344
Figura 101: Fragmento I de “Rapsodia Española” de M. Ravel	346
Figura 102: Fragmento II de “Rapsodia Española” de M. Ravel	346
Figura 103 y 104: Fragmentos III y IV de “Rapsodia Española” de M. Ravel.....	347
Figura 105: Fragmento I de la Suite “El amor brujo” de M. de Falla.....	348
Figura 106: Fragmento II de la Suite “El amor brujo” de M. de Falla	348
Figura 107: Fragmento III de la Suite “El amor brujo” de M. de Falla.....	349
Figura 108: Fragmento de “ <i>Siegfried-Idyll</i> ” de R. Wagner.....	350
Figura 109: Número 12 de ensayo de <i>Poème</i> de E. Chausson.....	353
Figura 110: Fragmento de “Il trino del diavolo” de G. Tartini	354
Figuras 111, 112 y 113: Ejemplos de digitaciones paradigmáticas expuestas por F. Gulli.....	356
Figura 114: Fragmento Op. 61 de L. van Beethoven.....	366
Figura 115: Fragmento Op. 77 de J. Brahms	367
Figura 116: Ejecución en <i>Són Filé aplicado</i> del fragmento expresado en la Figura 115..	367
Figura 117: Ejemplo práctico de construcción. Concierto en Sol, Kv. 216 de W. A, Mozart.....	379
Figura 118: Detalle del comienzo de Op. 47 de J. Sibelius.....	385
Figuras 119, 120 y 121: Fragmentos de OP. 61 de L. v Beethoven.....	386

Figura 122: Detalle de fin de frase en Op. 47 de J. Sibelius.....	387
Figura 123: Fragmento Primer Concierto para Violín y Orquesta de B. Bartók.....	387
Figura 124: Fragmento I de la Tercera Sonata para Violín Sólo de E. Ysaÿe.....	388
Figura 125: Ejemplo de ejercicio (I) para el desarrollo del fragmento de la figura 124.....	388
Figura 126: Ejemplo de ejercicio (II) para el desarrollo del fragmento de la figura 124.....	389
Figura 127: Ejemplo de ejercicio (III) para el desarrollo del fragmento de la figura 124.....	389
Figura 128: Fragmento II de la Tercera Sonata para Violín Sólo de E. Ysaÿe.....	390
Figura 129: Ejemplo de simplificación gestual.....	390
Figura 130: Diferentes modelos de trabajo rítmico propuestos por Galamian.....	391
Figura 131: Detalle polifónico en Op. 47 de J. Sibelius.....	391
Figura 132: Ejemplo de ejercicio (I) para el desarrollo del fragmento de la figura 131.....	392
Figura 133: Ejemplo de ejercicio (II) para el desarrollo del fragmento de la figura 131.....	392
Figura 134: Ejemplo de ejercicio (III) para el desarrollo del fragmento de la figura 131.....	392
Figura 135: Fragmento del Concierto para Violín y Orquesta de F. Mendelssohn.....	393
Figura 136: Ejemplo de ejercicio para el desarrollo del fragmento de la figura 135.....	393

FUENTES Y CENTROS DE DOCUMENTACIÓN

1.- Centros de Documentación.

Biblioteca Nacional de España.

Biblioteca del Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba.

Biblioteca y Archivo Histórico del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Biblioteca Provincial de Córdoba.

Archivo Municipal de Córdoba.

Museo de los Instrumentos Musicales de la *Berliner Philharmonie*.

Archivo de la Secretaría del Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba.

Archivo del Aula de Violín del Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba.

Archivo personal de la Profesora Ángeles Gallardo Lorenzo.

Archivo personal del autor.

2.- Fuentes Inéditas.

CAMPOS BLANCO, J. A. y GALLARDO LORENZO, L. R., *Apuntes de Ponencia en el III Curso de Perfeccionamiento de Violín, Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba*, Co-Organización: C.E.P. de Córdoba, Coordinador: Antonio Fernández, Abril de 2006.

COMELLAS, G. y GALLARDO LORENZO, L. R., *Apuntes de Ponencia en el I Curso de Perfeccionamiento de Violín, Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba*, Co-Organización: C.E.P. de Córdoba, Coordinador: Luis Rubén Gallardo Lorenzo, Abril de 2001.

CONTRERAS VILCHES, A., *El “Guitagrama”: Un lenguaje para la composición musical dinámica*. Tesis Doctoral. Departamento de Estética e Historia de la Filosofía. Universidad de Sevilla. 2002.

DE JUAN, S. y GALLARDO LORENZO, L. R., *Apuntes de Ponencia en el II Curso de Perfeccionamiento de Violín, Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba*, Co-Organización: C.E.P. de Córdoba, Coordinador: Luis Rubén Gallardo Lorenzo, Abril de 2004.

EIDLER, N. y GALLARDO LORENZO, L. R., *Apuntes de Ponencia en el III Curso de Perfeccionamiento de Violín, Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba*, Co-Organización: C.E.P. de Córdoba, Coordinador: Francisco Montalvo, Abril de 2005.

FARREL, M. A., *A practical guide to twentieth-century violin etudes with performance and theoretical analysis*, Tesis Doctoral, Louisiana State University, 2004.

GALLARDO LORENZO, L. R., *Entrevista grabada por el autor al Profesor Jan Mark Sloman*, Córdoba, en Abril de 2006.

GALLARDO LORENZO, L. R., *La afinación como aspecto epistemológico de la interpretación del violín. Evaluación de su estado en la enseñanza profesional de música del Sistema Público Andalúz*. Trabajo para la obtención de la Suficiencia Investigadora, depositado en el Departamento de Educación Artística y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Córdoba. 2002

Memorias Informativas para la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba.

NIELZEN S., *Music, Mind and Mental Illness. A study of expression in and emotional experience in normal subjects and in patients within different diagnostic groups*. Doctoral dissertation. Department of Psychiatry, University Hospital Lund Sweden 1982.

SLOMAN, J. M., *Performance Preparation Seminar 2006, A system devised and compiled by Jan Mark Sloman*, ponencia de Master Class en el C.S.M. de Córdoba Abril 2006. Depositada en Archivo del Aula de Violín del C.S.M. de Córdoba.

WARD, W. D., *The Subjective Octave and the Pitch of Pure Tones*. Tesis Doctoral, Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts. 1953.

3.- Fuentes Audio-Visuales.

MONSAINGEON, B., *The art of violin*, NVC ARTS, WARNER MUSIC GROUP COMPANY, 2001.

MONSAINGEON, B., *Yehudi Menuhin, the violin of the century*, EMI CLASSICS Films, 2005.

MENUHIN, Y., *Six lessons with Yehudi Menuhin*, BBC Arts-Films, Londres, 1971.

VV.AA., *Henryk Szeryng*, BBC-EMI CLASSIC Films, Londres, 2003.

VV.AA., *Arthur Grumiaux*, BBC-EMI CLASSIC Films, Londres, 2003.

VV.AA., *David Oistrakh*, BBC-EMI CLASSIC Films, Londres, 2004.

4.- Fuentes Digitales.

Real Academia Española: <http://www.rae.es/>

Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. Portal para la Enseñanza Superior: <http://www.oei.es/oeivirt/educsupe.htm>

Fondos Digitalizados de la Biblioteca Nacional de España: <http://www.bne.es>

Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de América: <http://www.loc.gov>

Fondos digitalizados de la Universidad de Sevilla: <http://fondosdigitales.us.es/>

Biblioteca Virtual de Andalucía:
<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/inicio/inicio.cmd>

Fondos Digitales y Recursos en Red de la Universidad de La Rioja:
<http://dialnet.unirioja.es/>

Fondos Digitales de la Universidad de Princeton (EEUU):
<http://libweb.princeton.edu/libraries/music/arthurmendel/index.php>

Excmo. Ayuntamiento de Córdoba: <http://www.ayuncordoba.es>

Recursos Investigaciones Experimentales: <http://bmc.ub.uni-potsdam.de/1475-2832-3-6/>.

Recursos para investigación de la Universidad Estatal de Luisiana (EE.UU):
<http://www.lsu.edu/researchers/>

Recursos Educativos, México: <http://www.redescolar.ilce.edu.mx>.

Legislación sobre enseñanza musical:
<http://www.musikene.net/castellano/normativa/historica.htm>
<http://noticias.juridicas.com>
<http://www.boe.es>
<http://www.andaluciajunta.es/BOJA>

Recursos para la práctica instrumental violinística:
<http://www.theviolinsite.com/es/>

Acústica del Violín: <http://www.phys.unsw.edu.au/jw/violindex.html>

Normalización de trabajos de investigación:
<http://www.geocities.com/zaguan2000/fuentesum.html>
http://www.ugr.es/~quiorred/biblio/bib_gen.htm

Enciclopedias digitales:
<http://es.encarta.msn.com/>
<http://es.wikipedia.org/>

Buscador "Google Académico – Beta": <http://scholar.google.es/schhp?hl=es>

Buscador "Google Búsqueda de Libros – Beta": <http://www.google.es/books?hl=e>

Journal of Experimental Psychology: <http://www.apa.org/journals/xge/>

Journal of the Acoustical Society of America: <http://scitation.aip.org/jasa/>

Psychology of Music: <http://pom.sagepub.com/current.dtl>

Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music:
<http://www.escop.org/links.asp>

Eufonía: Didáctica de la música:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=560

British Journal of Psychology:
http://www.bps.org.uk/publications/journals/bjp/bjp_home.cfm?&redirectCount=0

Revista de Musicoterapia: <http://www.auriol.free.fr/clefsons>.

Otras revistas digitales:
<http://www.biomedcentral.com>

<http://educacion.idoneos.com>
<http://www.revistasculturales.com>
<http://juan.krakenber.eresmas.net>
<http://www.bps.org.uk/publications/journals/>

5.- Normativa y Fuentes Legales.

REAL DECRETO aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y declamación (Gaceta del 30 de Agosto de 1917).

LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA de 9 de septiembre de 1857.

REAL DECRETO de 14 de Septiembre de 1901 (Gazeta del 15 de septiembre de 1901), por el que se aprueba el Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación.

DECRETO sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (Gaceta del 4 de Julio de 1942).

DECRETO 2618/1966, de 10 de septiembre (Gaceta de 24 de Octubre de 1966) sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. (Derogado)

BOMECA de 25 junio de 1984, por la que se establece las normas básicas para la ordenación de las actividades docentes en los Conservatorios de Música para el curso 1984/85.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de Julio (BOE de 4 de Julio de 1985) reguladora del derecho a la educación

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1990) de Ordenación General del Sistema Educativo.

REAL DECRETO 389/1992, de 15 de Abril (BOE de 28 de Abril de 1992), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas.

REAL DECRETO 389/1992, de 15 de Abril (BOE de 28 de Abril de 1992), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas

REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, (BOE de 27 de agosto de 1992) por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música.

REAL DECRETO 1542/1994, de 8 de julio (BOE de 9 de agosto de 1994) por el que se establece las equivalencias entre los títulos de música anteriores a la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, y los establecidos en dicha ley.

REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995) por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

REAL DECRETO 1463/2001, de 27 de Diciembre, por el que se establecen los requisitos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las especialidades de Gaita, Guitarra Flamenca y Txistu y el grado medio de las especialidades de Flabiol y Tamborí, Tenora y Tible.

REAL DECRETO 706/2002, de 19 de Julio (BOE del 7 de Agosto de 2002) por el que se regulan determinadas incorporaciones al grado superior de las enseñanzas de música y las equivalencias, a efectos académicos, de las enseñanzas de música, de canto y de danza de los planes de estudios que se extinguen con los correspondientes a la nueva ordenación del sistema educativo.

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de Septiembre (BOE de 18 de Septiembre de 2003), por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

REAL DECRETO 2194/2004, de 25 de Noviembre, por el que se crea la especialidad de Dulzaina en el grado medio de las enseñanzas de Música y se establecen los elementos básicos del currículo de esta especialidad

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de Enero (BOE de 25 de Enero de 2005) por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado Superior.

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de Enero (BOE de 25 de Enero de 2005), por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de Diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006)

ORDEN de 28 de agosto de 1992 (BOE del 9 de septiembre de 1992) por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados

ORDEN de 25 de junio de 1999 (BOE de 3 de Julio de 1999) por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música

ORDEN 2 de Enero de 2001 por la que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas de régimen especial de Música y de Danza de determinadas áreas de Educación Secundaria Obligatoria.

ORDEN de 16 de julio de 2002, de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (B.O.J.A. del 22 de agosto de 2002), por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas del Grado Superior de Música del conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla, Victoria Eugenia de Granada y Rafael Orozco de Córdoba.

6.- Fuentes Bibliográficas organizadas temáticamente.

6.1.- Diccionarios, Enciclopedias y documentos de consulta general.

CASARES, E. y Otros, *Diccionario de la música española e hispanoamericana.*, 10 volúmenes. Sociedad General de Autores y Editores, Madrid, 1999-2002.

MITJANA, R., *Encyclopedie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire. Volumen IV, Espagne.* París, 1920.

MICHELS, U., *Atlas de la Música*, Volúmenes I y II, Alianza Música, Madrid, 1995.

SMITH, C. y Otros, *Diccionario Collins Español-Inglés e Inglés-Español*, Harper Collins Publishers y Grijalbo, Barcelona, 1993.

VV.AA., *Grandes Intérpretes de la Música Clásica*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1990.

VV.AA., *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Vigésima Primera Edición (1992). Espasa Calpe. Madrid. 1995.

VV. AA., *Informe Económico y social de la Ciudad de Córdoba 2004*, ESECA para el Excmo. Ayuntamiento de Córdoba. 2004.

VV. AA., *Un siglo de demografía en Andalucía*, Instituto de Estadística de Andalucía, Consejería de Economía y Hacienda de la Junta de Andalucía, Sevilla, 2005.

VV.AA., *The Grove Dictionary of Musical Instruments*, editado por Stanley Saide, MacMillan Press, Ltd., Londres, 1984.

VV.AA., *The Concise Oxford Dictionary of Music*, edición coordinada por Michael Kennedy, Oxford University Press. Londres, 1980.

VV.AA., *Larousse de la Música*, Larousse Editorial, Barcelona, 1997.

6. 2.- Sobre Metodología de la Investigación.

ANGUERA, M. T. y otros, *Métodos de investigación en Psicología*, Ed. Síntesis, Madrid, 1995.

ARNAU GRASS, J., *Diseños experimentales en Psicología y Educación*, Ed. Trillas, México D. F., 1981.

CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J.C., *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1978.

COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L., *Investigación Educativa*, Ediciones Alfar, Sevilla, 1998.

DENDALUCE, I. y Otros, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Narcea, Madrid, 1988.

DÍAZ BARRIGA A., "La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos", *Perfiles Educativos*, nºs 79-80, México D. F., 1998.

FREEMAN, L. C., *Elementos de estadística aplicada*. Ediciones Euroamericana, Madrid, 1971.

GUILDFORD, J. P., "La creatividad: Retrospectiva y prospectiva de Introducción" en A. Beaudot. *La creatividad*. Editorial Narcea, Madrid, 1980.

LININGER, CH. A. y WARWICK, D. P., *La encuesta por muestreo: Teoría y Práctica*, Editorial CECSA, México D. F., 1978.

ORNE, M. T., "Demand characteristics & the concept of quasi-control", *Artifacts in behavioral research*, Rosenthal & Rosnow Academic Press, Nueva York, 1969.

OSBORN, A. F., *Imaginación aplicada. Principios y procedimientos para pensar creando*. Ed. El Magisterio Español, Madrid, 1960.

PASTOR CORDERO, P., "La investigación educativa musical" en *Eufonía: Didáctica de la música*, Nº 8, 1997.

SIERRA BRAVO, R., *Tesis doctorales y trabajos de Investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*, Paraninfo, Madrid. 1999

VERALDI, G. y B., *Psicología de la creación*. Ed. Mensajero, Bilbao. 1974.

6.3.- Sobre aspectos científicos no musicales propios de la Fundamentación Teórica del presente trabajo.

ÁRGUEDAS QUESADA, C., "La improvisación y el currículo escolar", en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 3, Número 2, 2003.

BARRIO, J., y FULLAT, O., *Filosofía EIDOS*, Vicens-Vives, Barcelona, 1992.

CASTAÑER y CAMERINO, *La Educación Física en la Educación Primaria*, INDE, Barcelona, 1991.

DA FONSECA, *Filogénesis de la motricidad*, Serie CITAP, Madrid, 1984.

DECI, E. L. Y RYAN, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determinarian in Human Behavior*, Plenum, Nueva York, 1985.

ELBERT, T., y ROCKSTROH, B., "Una huella en el córtex de los violinistas". *Mundo científico* 172, 1996.

ERICSSON, K. A., *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Ed. Erlbaum, Nueva Jersey, 1996.

GALTON, F., *Hereditary Genius*, Julian Friedman, Londres, 1979, redición del original publicado en 1869.

GARCÍA MANSO, J. M., NAVARRO VALDIVIESO, M. y RUIZ CABALLERO, J. A., *Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Evaluación de la condición física*. Editorial Gymnos, Madrid, 1996.

GARCÍA MANSO, J. M., NAVARRO, F. y RUÍZ CABALLERO, J. A., *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*. Editorial Gymnos. Madrid, 1996.

GARCÍA NÚÑEZ, J. A., *Psicomotricidad y Educación Infantil*, <http://www.redescolar.ilce.edu.mx>, consultado en Enero de 2005.

JAOUI, H., *Claves para la creatividad*, Ed. Diana, México D. F., 1979.

KEMMMIS, S., *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Editorial Morata, Madrid, 1988.

LAGNEAU, J., *Célebres leçons et fragments du cours sur la perception*. PUF. París, 1950.

MONTIS ROMERO, R., *Notas cordobesas: recuerdos del pasado*, Vol.1 y 2. Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, 1989, Reproducción. facsímil. de la edición de Imprenta del Diario de Córdoba, 1911.

NITL, F., *Entrenamiento de la resistencia. Fundamentos, métodos y dirección del entrenamiento*. Martínez Roca, Barcelona, 1991.

RIGAL, R., *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Ed. Ag. Pila Teleña, Madrid, 1987, página 309.

ROMERO ALJAMA, F. J., "Memoria del Departamento de Actividades Extraescolares curso 2004/2005" en *Musicalia* (nº 4), revista del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco", Consejería de Educación, Córdoba, 2006.

RYAN, R. M. y DECI, E. L., "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being" en *American Psychologist*, número 55, 2000.

STAMBACK, M., *Tono y psicomotricidad*. Pablo del Río Editor. Madrid, 1963.

STERN, P. C., *Evaluating social science research*, Oxford University Press, Nueva York, 1979.

VV. AA., *Sistema Educativo Andaluz*, FETE-UGT y Cajasur Publicaciones, Córdoba, 2006.

ZI MOORE, B., *A introduction to the psychology of hearing*. Academic Press. Londres. 1989

6.4.- Sobre aspectos propios de la Ciencia Musical, su realidad social y su enseñanza.

ÁRGUEDA CARMONA, M. F., *Vida y obra del compositor Cipriano Martínez Rücker: (1861-1924)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 2002.

AURIOL, B., "Música, Terapia y Comunicación", *Revista de Musicoterapia* Nº 4, Madrid, 1988.

AUSTIN, W. W., *La música en el siglo XX: Desde Debussy hasta la muerte de Stravinsky*. 2 volúmenes, Taurus, Madrid, 1985.

BIGAND, E., "The influence of implicit harmony, rhythm and musical training of the abstraction of tension-relaxation schemas in tonal music phrase" *Contemporary Music Review*, Vol, 9. 1993.

BOOMLISTER, P. y CREEL, W., "The long pattern hypothesis in harmony and hearing" publicado en *Journal of Music Theory*, nº 5, 1961.

BOTTE, McADAM y DRAKE, "La perception des son et de la musique", *Perception et agnosies*. De Boecks, Bruselas, 1995.

BRION, M., *Mozart*, Librairie Académique Perrin, París, 1982

CALVO-MANZANO, A., *Acústica Físico-Musical*, Real Musical, Madrid, 1991.

CARBONELL, F., "Improvisación, música y pensamiento contemporáneo" en *Doce notas preliminares*, nº 10, 2006.

CHAILLEY, J. y VV.AA. , *Compendio de Musicología*, Alianza Música1, Madrid, 1991.

CHAFFIN R., LEMIEUX A. F., « Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical », en *Quodlibet* nº 32, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2004.

COOKE, J. E., *Great Pianist on Piano Playing: Godowsky, Hofmann, Lhévinne, Paderewski and 24 others legendary performers*, Dover, Nueva York, 1917.

COOPER, G. y MEYER L. B., *The Rhythmic Structure of Music*, Universidad de Chicago, 1960. (Re-dición Editorial Idea Books, Barcelona, 2000)

COSO, J. A., *Tocar un instrumento. Metodología del estudio. Psicología y experiencia auditiva en el aprendizaje instrumental*. Ed. Música Mundana. Madrid. 1988.

DAVIE, C. T., *Musical Structure and Desing*, Dover, Nueva York, 1966,

DONINGTON, R., *La Música y sus instrumentos*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

E. M. BURNS y W. D. WARD, "Intervals, Scales, and Tuning" , publicado en *The Psychology of Music*, Ediciones Diana Deutsch, 1982.

FORTE, A. y GILBERT, S. E., *Introducción al análisis Schenkeriano*, Labor, Barcelona, 1992.

FUENTES, P. Y CERVERA, J., *Pedagogía y Didáctica para músicos*. Editorial Piles, Valencia, 1989.

FUBINI, E., *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Editorial Alianza Música, Madrid, 1994.

GALLEGO, A., "Aspectos sociológicos de la música en la España del siglo XIX", *Revista de musicología*, Volumen XIV, números 1 y 2, Sociedad Española de Musicología, Madrid, 1991.

GÓMEZ AMAT, C., *Historia de la Música española, Siglo XIX*. Alianza Música. Madrid, 1984.

GROUT, D. J., *Historia de la Música occidental*, Volúmenes I y II, Alianza Música, Madrid, 1988.

HALLAM, S., "Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education" en *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, ed. H. Jorgensen & A.C. Lehmann, Norwegian Academy of Music, Oslo, 1997.

HALLAM, S., "Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching" en *British Journal of Educational Psychology*, 12, 1995.

HALLAM, S., "Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music" en *Psychology of Music*, 23, 1995.

HALLAM, S., "The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition" en *Psychology of Music*, 26, 1998.

HALLAM, S., "What do we know about music practising? Towards a model synthesising the research literature" en *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, ed. H. Jorgensen & A.C. Lehmann, Norwegian Academy of Music, Oslo, 1997.

HALLAM, S., "Novice musicians' approaches to practice and performance: Learning new music" en *Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 6, 1994.

HELMHOLTZ, H., *The sensations of tone*, traducción y re-edición de la edición original alemana de 1877, Dover, 1954.

HEMSY DE GAINZA, V., *La improvisación musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1983.

KRAKENBERGER, J., *El problema de las cuerdas altas en España*, <http://juan.krakenber.eresmas.net>, consultado en Septiembre de 2005.

- KRAMPE, R. T., y ERICSSON, K. A., "Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists" en *Journal of Experimental Psychology: General*, 125. 1996.
- KRUMHANSL, CL. y JUSCZYP, W., Infant's perception of phrase structure in music en *Psychological Science*, Vol. 1. 1990.
- LARUE, J., *Análisis del estilo musical*, Editorial Labor, Barcelona, 1989.
- LEBRECHT, N., *El mito del maestro. Los grandes directores de orquesta y su lucha por el poder*. Acento Editorial, Madrid, 1997.
- LERDHAL, F. y JACKENDOFF, F., *A generative theory of tonal music*. MIT Press. Cambridge, Massachuset, 1983.
- LÓPEZ - CALO, J., *Historia de la Música española. Siglo XVII*, Alianza Música. Madrid, 1970.
- MARCO, T., *Historia de la música española, VI: Siglo XX*. Alianza, Madrid, 1983
- MARTIN MORENO, A., *Historia de la música española, IV: Siglo XVIII*. Alianza, Madrid, 1985.
- MCPHEE, C., *Music in Bali*, Yale University Press, Boston, 1966.
- MENDEL, A., "Pitch in Western Music since 1500: re-examination" en *Acta Musicologica*, vol. 50, 1978.
- MEYER, L. B., *Emoción y significado en la música*, Alianza Música, Madrid, 2001.
- MONTES, BEDMAR y MARTÍN, "Biofeedback of the abductor pollicis brevis in piano performance" en *Biofeedback and Self-Regulation*, 1993
- MONTILLA LOPEZ, P., *El cerebro y la música*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 1999.
- MORAN, H. y PRATT, C. C., "Variability of judgements of musical intervals" Publicado en *Journal of Experimental Psychology* nº 9, 1926.
- MORENO CALDERÓN, J. M., Monográfico "Música y Músicos" en *Córdoba Capital*, Volumen IV, Cajasur Obra Socio-Cultural, Córdoba, 1993.
- NEUHAUS, H., *The art of piano playing*, Praeger, Nueva York, 1973.

NIELZEN, S., "Music and SPECT" *Music and the mind machine*. Springer-Verlag. Berlín. 1995.

NOYLE, L. J., *Pianists on Playing: Interviews with Twelve Concert Pianist*, Scarecrow Press, Londres, 1987.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M., "Cincuentenario del Conservatorio de Sevilla". *Revista de Música Ritmo*, número 544, Junio. Madrid, 1984.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M., "Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países", *Música y Educación*, año VII, I, número 17, Abril. Ed. Musicales, Madrid, 1994.

PLIEGO DE ANDRÉS, V.: *Temas pedagógicos para las oposiciones de Conservatorios*. Ed. Musicales, Madrid, 1998

RINK, J. Y Otros, *La interpretación musical*, Alianza Música, Madrid, 2006

ROEDERER, J., *Introduction to the physics and psychophysics of music*. Springer-Verlag, 1973.

ROSEN, C., *The Romantic Generation*. Cambridge, Harvard University Press, Massachuset, 1995.

RUEDA, E., *Armonía*, el autor, 1990.

SARGET ROS, M. A., *Los Conservatorios de Música en Castilla-La Mancha*, Junta de Castilla-La Mancha, Toledo, 2002.

SOPENA IBÁÑEZ, F., *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Bellas Artes, Madrid, 1967.

SCHONBERG, H. C., *Los grandes directores*, La Música y los Músicos- Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1990.

SLODOBA, J.A y Otros, "The role of practice in the development of performing musicians" en *British Journal of Psychology*, número 87, 1996.

SMALL, C., *Música. Sociedad y Educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

SPENDER, N., y SHUTER-DYSON, R., "Psychology of Music" en *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. I-XX, Stanley Sadie, Londres 1980.

STORR, A., *La música y la mente, el fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Editorial Paidós de Música, Barcelona, 2002.

TELLEZ, E., "Reflexiones en torno a la enseñanza de la música en la Universidad". *Música y educación*, número 29, Abril de 1997.

TERHARDT, E. , "Pitch, consonance and harmony" publicado en *Journal of the Acoustical Society of America*, nº 55, 1974.

TUR MAYANS, P., *Reflexiones sobre educación musical*, Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1992.

VV. AA., *100 años de Deutsche Grammophon, "The colors of Classic, 1898-1998"*, Edita: Deutsche Grammophon GMBH, Hamburgo, 1998.

VV. AA., *Beethoven, el problema de la interpretación*, Idea Música (edición en castellano), Cornellá del Llobregat, 2003

WARD, W. D., "Subjective musical pitch" publicado en *Journal of the Acoustical Society of America* nº 26, 1954.

WARD, W. D., "Musical Perception", publicado en *Foundations of modern auditory theory*, Ed. J. Tobias, Academic Press, 1970

WOOD, A., *The Physics of Music*, John Wiley & Sons, Nueva York , 1975

ZALDÍVAR, A., *La L.O.G.S.E. en los Conservatorios*. Real Musical. Madrid, 1996.

ZAMACOIS, J. *Teoría de la música*, vol. 1 y 2. Editorial Labor, Madrid, 1987.

ZASLAW, N., "The complet orchestral musician", *Early Music*, vol. 7. 1979.

6.5.- Sobre aspectos epistemológicos de la Técnica Instrumental Violinística.

AUER, L., *Violin playing as I teach it*, Dover, Nueva York, 1980. (Reedición de original de 1921)

AUER, L., *Violin masterworks and their interpretation*, Nueva York, 1925.

AUER, L., *My Long Life in Music*, Frederick A. Stokes Co., New York, 1923.

BABITZ, S., *Principle of Extensions in Violin Fingering*, Filadelfia, 1947.

BACHMANN, A., YSAÏE, E. y WIER, A., *An encyclopedia of the violin*, Londres, 1925.

BOYDEN, DAVID, D., *The History of violin playing from its origins to 1791*, Oxford University Press, Londres, 1955.

BOYDEN , DAVID D., "Violin Technique (I-II)" en *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, 20 vols. Londres. 1980.

BOYDEN, D., SCHWARZ, B., COOKE, P., DICK, A. y Otros, "Violin". *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. I-XX, Stanley Sadie, Londres 1980

CAMPBELL P., *Lessons from the world*. Schirmer Books. Nueva York. 1991.

CAPET L., *La Technique Supérieure de l'Archet*, Éditions Maurice Senart, París, 1916.

FERNÁNDEZ ARBOS, A., Discurso de recepción como académico de número a la Real Academia de San Fernando, "*Del violín, de su técnica, de su interpretación, de su estilo y de su relación con la evolución de la Música*", Madrid, 1924.

FLAMMER, A., TORDJMAN, G., *El violín*, Editorial Labor, Barcelona, 1991.

FLESCH, C., *Problems of Tone Production*, Leipzig, 1931. (Edición en español en Real Musical, Madrid, 1995)

FLESCH, C., *L'arte del violino*, Volúmenes I y II, Ediciones Curci, Milán, 1954.

FLESCH, C., *Violin fingering: Its theory and practice*, Londres, 1966.

FLESCH, C., ROSTAL, M., *Scale System, A supplement to the First Volume of the Art of Violin Playing by Max Rostal*, Verlag von Ries & Erler, Berlín, 1987.

GALAMIAN, I. y NEUMANN, *Contemporary Violin Technique, Part I*, Galaxy Music Company, Nueva York, 1963.

GALAMIAN, I. y NEUMANN, *Contemporary Violin Technique, Part II*, Galaxy Music Company, Nueva York, 1966.

GALAMIAN, I., *Interpretación y enseñanza del violín*, Pirámide, Madrid, 1998.

GULLI, F., "La evolución de la técnica del violín en relación con los problemas interpretativos de nuestro tiempo", *Quodlibet* n° 11 Junio 1998, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 1998.

JAROSY, A., *Base de la digitación violinística: Doctrina de Paganini*. Ed. Balmes. Barcelona. 1923.

KLINGER, K., *Principios fundamentales sobre la ejecución violinística*, Berlín, 1924.

KLUGHERZ, L., *A bibliographical guide to Spanish music for the violin and viola, 1900-1997*, Greenwood Press, London. 1998.

LARROCHA, A., *Manual del violinista. Consideraciones generales sobre la historia del origen del violín, su técnica, estética, pedagogía e higiene, aplicadas a la enseñanza de los instrumentos de arco*, Ed. Martín y Mena, San Sebastián, 1939.

LEÓN-ARA, A., *Sobre las escuelas violinísticas;: discurso de ingreso como miembro numerario en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1989.

MORENO, E., "El problema de la sujeción del violín como condicionante de la digitación en la música del siglo XVII" *Quodlibet*, nº 11 , Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 1998.

NOVILLO- FERTRELL VÁZQUEZ, M., "Validez de cuatro métodos de violín del siglo XVIII en la enseñanza actual" *Música y Educación*, Madrid, número 33, Abril 1998.

OTERO URTAZA, F., *Manuel Quiroga: un violín olvidado*, Diputación Provincial de Pontevedra, Pontevedra, 1993.

PAQUALI, G., PRINCIPE, R., *El violín, manual de cultura y didáctica violinística*, Ricordi, Buenos Aires, 1958.

QUIROGA, M. y IGLESIAS, A., *Manuel Quiroga 1892-1961 su obra para violín recopilado y comentado por Antonio Iglesias. Cuadernos de "Música en Compostela"*, Santiago de Compostela, 1992.

RICCI, R., *Left-Hand violin technique*, G. Schirner, Inc., Nueva York, 1988.

SÁRBU, I., *Vioara si maestrii ei de la origi pâna azi*, InfoTeam, Bucarest, 1995.

SCHLAPP, M., "Observations on a voluntary tremor-violinist's vibrato". *Quarterly Journal of Experimental Physiology* 58, 1973. págs. 357-368.

STEINHAUSEN, F. A., *La fisiología para la conducción del arco*, Leipzig, 1907.

TARTINI, G., *Lettera del defonto Sig. Tartini alla Signora Maddalena Lombardini*, datada de 1760 y publicada en Venecia en 1770.

TARTINI, G., *Regole per arrivare a saper ben suonare il violino*, Bologna, 1754.

YAMPOLSKY, I., *The principles of violin fingering*, Oxford University, Londres, 1967.

6.6.- *Tratados y Métodos de Violín.*

ALARD. D., *École du violon*, París, 1846.

BAILLOT, *L'art du violon*, París, 1834

BAILLOT, RODE y KRUETZER, *Méthode de violon*, París, 1803.

BLOCH, J., *Tonleiterschule mit zerlegten Akkorden für die Violine Op. 5*, Editio Musica Budapest, Budapest, 1976.

BREMNER, R., *The compleat tutor for the violin*, Londres, 1750.

CAMPAGNOLI, B., *Método per violino*, Milán, 1797.

CARTIER, J. B., *L'art du violon*, París, 1798.

CORRETTE, M., *L'école d'Orphée: Méthode pour apprendre facilement á jouer du violon dans le goût français et italien*, París 1738.

CRICKBOOM, M., *Méthode de violon, théorique el pratique, 1^{er} -4^o Cahier*, Schott Frères, Bruselas, 1924.

DANCLA, CH., *École du mécanisme*, París, 1859.

DAVID. F., *Violinschule*, Leipzig, 1863.

D'BÉRIOT, CH., *Méthode du violon*, París, 1858.

D'BÉRIOT, CH., *École transcendante du violon*. Mainz, 1867.

DI GANASSI, S., *Regola rubertina*, Venecia, 1542.

DONT, J., *Etüden und Capricen, Opus 35*, Editions Peters, Frankfurt, 1986. (del original de Viena 1848)

FELINSKI, Z., *Nauka gam i zmian pozycji na skrzypce, Parte 2*, PWM Edition, Cracovia, 1959.

FIGUERIDO GUEL BENZU, C., *Compendio de la Técnica del Violín*, San Sebastián, 1944.

FIORILLO, F., *Étude pour le violon, formant 36 caprices*, París, 1790.

FLESCHE, C., *Urstudien für violine*, Ries & Erler, Berlin, 1911.

GALEAZZI, F., *Elementi teorico-practici di musica*, Roma, 1791.

- GAMBINI, G. G., *Nouvelle Méthode Theorique et Practique pour le Violon*. 1800.
- GANASSI. S., *Regola rubertina*, Venecia, 1542.
- GAVINIÉS, P., *24 Studies for violin solo (Edición de Ivan Galamian)*, International Music Company, Nueva York, 1963. (revisión del original de París 1800).
- GEMINIANI, F., *The art of playing on the violin*, Londres, 1751.
- GEMINIANI, F., *The new an compleat tutor for the violin*, Londres, 1783.
- GUHR, C., *Ubre Paganinis Kunst die Violine zu spielen*, Mainz, 1829.
- HABENECK, F., A., *Méthode theoriqué et pratique*, París, 1842.
- HENNING, C. W., *Practical instruccions for the violin on scientifc principles*, Boston, 1864.
- HERRANDO, J., *Tratado o Arte y puntual explicación del modelo de tocar el violín con perfección y facilidad*, París, 1756.
- HINDEMITH, P., *Studies for violinist*, Mainz, 1926.
- HOPPENOT, D., *El violín interior*, Real Musical Editores, Madrid, 1991.
- JAHN A., *Los fundamentos de la conducción natural del arco sobre el violín*, Leipzig, 1913.
- JOACHIM, J., MOSER, A., *Traité du violin, edition analytique des chef-d'ú violin*, Parte III, volúmenes del I al III, Elite Edition, Hamburg-London, 1911.
- KREUTZER, R., *40 études et caprices pour le violon*, París, 1799.
- KREUTZER, R., *42 Estudi per violino, revisione per Paolo Borciani*, Editorial Ricordi, Milán, 1978 (original de 1812).
- L'ABBÉ LE FILS, *Principles du Violon*, París, 1761.
- LÉONARD, U., *La gymnastique du violon*, Mainz, 1850. (Reedición en Ricordi, Buenos Aires, 1921)
- MONASTERIO, J., *20 Estudios Artísticos de Concierto (Revisión de Emilio Mateu)*, Real Musical, Madrid, 2002.
- MOZART, L., *Versuch einer gründlichen Violinschule*. Augsburg, 1756. (Oxford University Press, 3ª edición, 1985)

POLO, E., *30 Estudios en cuerdas dobles para violín*, Colección Didáctica en Obras Maestras, Editorial Ricordi Americana, Buenos Aires, 1922.

QUANTZ, J. J., *Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen*, Berlin, 1752.

RAMOS MEJÍA, C. M., *Curso de perfeccionamiento de violín, ejercicios sistemáticos*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1960.

RODE, P., *Douze études pour le violon avec accompagnement de pianoforte ad libitum*, París, 1820.

RODE, P., *Vingt-quatre caprices en forme d'études dans les vingt-quatre tons de la gamme*, París, 1813.

SCHARADIECK, H., *The school of violin-technics, Book I*, Schirmer's library of musical classics, Milwakee, 1900. (del original *Die schule der violintechnik*, Hamburgo, 1875)

SEVCIÇK, O., *School of violin technique, Op. 1, Part 4*, Bosworrrh, Londres, 1901. (del original de Leipzig, 1881.)

SEVCIÇK, O., *Studies preparatory to the shake & deveelopment in double-stopping Op. 7, Part 2*, Bosworrrh, Londres, 1901.

SEVÇIK, O., *The original Sevçik Violin estudies, 40 Variations, Op. 3*, Bosworth, London, 1901.

SFILIO, F., *Nueva Escuela Violinística Italiana*, Buenos Aires, 1965. (Original de San Remo, 1948)

SPHOR, L., *Violinschule. In drei abtheilungen. Mit erläuternden Kupfertafeln*, Viena, 1832.

SUZUKI, S., *Natured by love: Talent education for young children*, Nueva York, 1969.

TARTINI, G., *L'arte dell'arco*, París, 1758.

WIENIAWSKI, H., *L'école moderne*, Leipzig, 1854.

WOLDEMAR, M., *Grande méthode ou étude élémentaire pour le violon*. París.1800.

YSAYE, E., *Exercices et gammes*, Bruselas, 1890.

ZDENKO SILVELA, *Historia del violín*, Entrelíneas Editoriales, Madrid, 2003.

6.7.- Partituras.

BACH, J. S., *Sei solo a violino senza basso accompagnato*, PWM Edition, Varsovia, 1980.

BARTÓK, B., *Concierto para violín y orquesta número 1*, Edición Universal, 1945.

BEETHOVEN, L. v., *Concierto para violín y orquesta Op. 61.*, Peters, 1956.

BRAHMS, J., *Concierto en Re Mayor para violín y orquesta*, edición de Joachim, J., Moser, A., *Traité du violon, edition analytique des chef-d'œuvre du violon*, Parte III, volumen III, Elite Edition, Hamburg-London, 1911.

CHAUSSON, E., *Poème für violine und orchester, Op. 25*, Edition Breitkopf, Wiesbaden.

ERNST, H. W., *Concierto para violín y orquesta en Fa sostenido menor*, edición de Galamian, I., *Interpretación y enseñanza del violín*, Pirámide, Madrid, 1998.

GINGOLD, J., *Orquestal excerpts from the Symphonic repertoire for violin*, Volume I, Internacional Music Company, Nueva York, 1953. (Fragmentos de Manuel de Falla y Maurice Ravel)

LOCATELLI, P.A., *L'art del violino: XII concerti, cioè violino solo con XXIV capricci ad libitum*, Amsterdam, 1733.

MONTEVERDI, *Combattimento. Pintura sonora. Acto Final: Muerte de Clorinda*. 1624.

MOZART, W., *Concierto para violín y orquesta en Sol, Kv. 216*, Peters, Leipzig, 1965.

PAGANINI, N., WIENIAWSKI, H., *Caprices and Etudes for Solo Violin*, Dover Publications INC, Nueva York, 1993.

PAGANINI, N., *Concierto para violín y orquesta en Re Mayor*, Editorial Peter, Berlín, 1925.

ROGNONI, R., *Passaggi per poppersi essercitare*, Venecia, 1592.

SIBELIUS, J., *Violin-Konzert D-moll, OP. 47 für Violine und Klavier*, Robert Lienau Musikverlag, Berlín, 1993.

TARTINI, G., *Traité des agréments de la musique*, París, 1771.

TARTINI, G., *Sonata para violín y piano "El trino del diablo"*, edición de Joachim, J., Moser, A., *Traité du violin, edition analytique des chef-d' u violin*, Parte III, volumen I, Elite Edition, Hamburg-London, 1911.

TCHAIKOVSKY, P. I., *Concierto para violín y orquesta Op. 35*, Editorial Peters, Berlín, 1945.

YSAYE, E., *Tercera Sonata para violín solo*, Ed. Scott, Bruselas, 1956.

WAGNER, R., *Siegfried-Idyll, particella de violino*. Edwin F, Kalmus & Co. Inc., 1911.